

Министерство образования и науки Российской Федерации  
Южно-Уральский государственный университет  
Кафедра «Прикладная психология»

Ю9.я7  
Я972

**Е. Ф. Яценко**

# **ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА**

Учебное пособие  
по курсу «Психология и педагогика»  
для студентов всех специальностей

Челябинск  
Издательство ЮУрГУ  
2008

ББК Ю93.я 7 + ЧЗ1.я 7  
Я972

*Одобрено  
учебно-методической комиссией факультета психологии*

*Рецензенты: Е. А. Рыльская, Т. А. Кирдяшкина*

**Ященко, Е. Ф.**

Я972 Психология и педагогика: учебное пособие по курсу «Психология и педагогика» для студентов всех специальностей /  
Е. Ф. Ященко. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2008. – 270 с.

Данное учебное пособие предназначено для подготовки студентов всех непсихологических специальностей – технических и гуманитарных – к лекционным, практическим и семинарским занятиям по курсу «Психология и педагогика», а также для самостоятельной работы студентов. В нем последовательно и доступно излагается необходимый информационный материал, даются классификация и закономерности психических явлений, анализируется психология личности, мотивация и деятельность, основные категории педагогики, цели воспитания и образования.

Данное учебное пособие поможет студентам и преподавателям организовать учебный процесс более целенаправленно и эффективно.

ББК Ю93.я 7 + ЧЗ1.я 7

© Издательский центр ЮУрГУ, 2008

## ВВЕДЕНИЕ

Курс «Психология и педагогика» предполагает, что студенты должны овладеть основами психологических и педагогических знаний, простейшими приемами и методами психолого-педагогического исследования, необходимыми для профессиональной деятельности.

Изучение курса предусматривает, что студенты усваивают основные понятия по каждой теме, знакомятся с опытом применения этих знаний для лучшей ориентации в своей психологической реальности, лучшего понимания окружающих людей, повышают свою психологическую и педагогическую культуру, овладевают методами организации эффективного обучения, педагогического общения, пониманием социальных и философских проблем образования.

Наряду со знакомством с основными теоретическими положениями и их интерпретацией курс предполагает большую работу студентов по самопознанию. Познать себя не менее важно, чем познать различные сферы окружающей действительности. Психологические и педагогические знания необходимы будущему специалисту для успешной организации взаимоотношений с другими людьми, для эффективной деятельности. Благодаря полученным знаниям студенты будут способны самостоятельно находить ответы на возникающие вопросы, развивать свою рефлексию и осуществлять процесс самоактуализации собственной личности.

### ТЕМА 1. ПРЕДМЕТ И ЗАДАЧИ ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКИ

#### План

1. Понятие психологии. Что такое психика?
2. Понятие педагогики. Основные категории педагогики.
3. Методы психолого-педагогического исследования.

*Основные понятия:* психология, педагогика, психика, бихевиоризм, гештальт-психология, когнитивная психология, гуманистическая психология, глубинная психология, фрейдизм, психоанализ, этнопсихология, эргономика, нейропсихология, психотехника, психофизика, психогенетика, парапсихология, этопсихология, механизмы психологической защиты, ориентировочная деятельность, поведение, субъект, личность, развитие, формирование, воспитание, образование, обучение, метод, методология.

#### *Литература*

1. Баскова, Н. В. Педагогика и практическая психология / Н. В. Баскова. – Ростов-на-Дону: «Феникс», 1999. – 416 с.
2. Гиппенрейтер, Ю. Б. Введение в общую психологию. Курс лекций / Ю. Б. Гиппенрейтер. – М.: ЧеРо, «Юрайт», 2000. – С. 9 – 98.
3. Годфруа, Ж. Что такое психология: В 2-х томах / Ж. Годфруа. – М.: Мир, 1999.
4. Гомезо, Т. В. Атлас по психологии. – Издание 2-е. / Т. В. Гомезо, А. И. Домашенко. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 276 с.
5. Григорович, Л. А. Педагогика и психология: учебное пособие / Л. А. Григорович, Т. Д. Марцинковская. – М.: Гардарики, 2003. – 480 с.

6. Кедров, Б. М. О кризисе психологии, ее предмете и месте в системе наук / Б. М. Кедров // Научное творчество Л. С. Выготского и современная психология. – М.: Изд-во МГУ, 1981. – С. 72 – 76.

7. Козлов, В. В. Основы трансперсональной психологии: Истоки, история, современное состояние / В.В. Козлов, В.В. Майков. – М.: Изд-во Института трансперсональной психологии, 2000. – 304 с.

8. Кроль, В. М. Психология и педагогика: учебное пособие для технических вузов / В. М. Кроль. – М.: Высшая школа, 2004. – 324 с.

9. Немов, Р. С. Психология: в 3-х кн. – Издание 3-е. – Кн.1. Основы общей психологии / Р. С. Немов. – М.: Просвещение, ВЛАДОС, 1999. – 688 с.

10. Психология и педагогика: учебное пособие для вузов / составители А. А. Радугин; научный редактор Е. А. Кротков. – М.: Центр, 2002. – 256 с.

11. Самоненко, Ю. А. Психология и педагогика: учебное пособие для вузов / Ю. А. Самоненко. – М.: ЮНИТИ–ДАНА, 2001. – 277 с.

12. Столяренко, Л. Д. Основы психологии / Л. Д. Столяренко. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. – 736 с.

**1. Понятие психологии. Что такое психика?** В постоянном развитии науки то одна, то другая ее отрасль выступает в качестве фаворита. В последние два десятилетия таким фаворитом стала психология. В обращении к ней заинтересованы военные, педагоги, врачи, менеджеры, инженеры, юристы, политики, специалисты художественных профессий.

Что изучает психология? Психология изучает факты, механизмы и закономерности развития и функционирования психики. Психология изучает психику в закономерностях ее развития.

**Психология** (от греч. *psyche* – душа, *logos* – учение, наука) – наука о закономерностях развития и функционирования психики как особой формы жизнедеятельности, изучающая мир субъективных (душевных) явлений, процессов и состояний, осознаваемых самим человеком или неосознаваемых им. Психология – наука о самом сложном, о свойствах самой организованной материи – мозга. Аристотель утверждал, что среди всех знаний науке о душе надо отвести самое центральное место, так как это «наука о наиболее возвышенном и удивительном».

Психология входит в систему наук о человеке. Всего в мире существует 3 объекта исследования: природа (неорганическая и органическая), человек и общество. Человек в этой системе занимает промежуточное положение, так как является существом наполовину биологическим, наполовину социальным.

Согласно классификации наук философа Б. М. Кедрова, психология занимает центральное место в системе наук и расположена в середине условного треугольника, углы которого отведены философии, общественным наукам и естествознанию (Б. М. Кедров, 1981). Между полюсами философии и естествознания расположены математические науки, между естествознанием и общественными науками – технические науки и медицина, а между общественными науками и философией – педагогика. Наряду с техникой и медициной она является не фундаментальной, а прикладной наукой. В её задачи входит использование фундаментальных знаний, добытых психологией, биологией, общественными науками применительно к решению проблем обучения и воспитания. В ряду дисциплин, на кото-

рые опирается педагогика, психология занимает особое, центральное место, а человек – центр изучения всех наук.

Можно назвать несколько **феноменов психологии**:

1. В психологии объект исследования сливается с субъектом исследования: человек исследует сам себя, свои психические процессы, состояния и свойства.

2. Психологические знания обладают уникальным следствием: помогают человеку управлять своей психикой, определять свои способности и развивать их, регулировать своё эмоциональное состояние и поведение.

3. Получая психологические знания, человек обязательно изменяется, формирует в себе лучшего человека, но возможно также стремление к манипулированию другими людьми.

4. Психологическими знаниями может воспользоваться любой человек как в своей личной жизни, так и в профессиональной деятельности.

У каждого из нас есть запас житейских психологических знаний. Есть даже выдающиеся житейские психологи. Это великие писатели, некоторые педагоги, врачи, священнослужители и др. О том, что обычный человек располагает определёнными психологическими знаниями, можно судить по тому, что каждый из нас может предвидеть поведение своих друзей и близких, извлекать уроки из своего опыта, познавать мир методом проб и ошибок. Но это дорогой путь.

Научная психология обладает строгой структурой закономерностей и механизмов функционирования психики, зная которые, можно избежать многих ошибок как в общении с другими людьми, так и в развитии своего «Я».

В научном употреблении термин «психология» появился впервые в XVI в. Первоначально он относился к особой науке, которая занималась изучением так называемых душевных, или психических, явлений, то есть таких, которые каждый человек легко обнаруживает в собственном *сознании* в результате *самонаблюдения*. Позднее, в XVII–XIX вв., сфера исследований психологов значительно расширилась, включив в себя неосознаваемые психические процессы (*бессознательное*) и *деятельность* человека.

Философской основой решения проблемы взаимосвязи психики и поведения явился *дуализм* – учение, утверждавшее раздельное, независимое существование в мире двух начал: материи и духа.

С XVII в. тело человека и животных рассматривается как сложно устроенная машина, однако продолжает сохраняться идея, что работа тела человека, в отличие от тела животных, регулируется не органическими потребностями, а душой. Попытку вновь соединить тело и душу человека, разделенные дуалистическим учением, предпринял нидерландский философ Б. Спиноза. Одновременно был введен принцип детерминизма – всеобщей причинной обусловленности и естественной научной объяснимости любых явлений. В XVII в. публикуются работы немецкого ученого Лейбница, содержащие первые идеи о бессознательном (неосознанное восприятие) и его связи с сознанием.

В XVIII в. появляются *эмпиризм* и *сенсуализм*. *Эмпиризм* представлял собой учение о внутреннем опыте и законах его приобретения человеком, о приоритете

опыта над разумом, а сенсуализм – о доминировании чувственного познания над рациональным. Оба философских учения отрицали существование врожденных и неизменных идей, доказывали их опытное происхождение и возможность развития.

Родоначальником эмпирической психологии, то есть психологии как науки о внутреннем опыте, явился английский философ Д. Локк. С его именем связывают учение о том, что человек с рождения представляет собой «чистую доску, на которой время может написать любые письмена». Смысл данного учения состоит в утверждении мысли об отсутствии у человека врожденных способностей, возможности их прижизненного развития.

Параллельно с этим продолжает совершенствоваться идеалистическое учение о душе, возникает представление о рефлексии как особой способности души к самоанализу и самопознанию. Вводится понятие об ассоциации как механизме формирования и приобретения опыта, которое становится центральным в понимании основных психических процессов, от ощущений до мышления, а учение получает название *ассоцианизма*. Крупнейший представитель ассоцианизма XVIII в. Д. Гартли соединил понятие рефлекса с понятием ассоциации, вся психика есть ассоциации. В это же время возникает учение о способностях души, которое в определенном смысле *противостоит ассоцианизму*: душа располагает имманентно присущими ей свойствами – способностями, которые не сводимы и не выводимы из ассоциаций.

С XVIII в. учение о психике связывается с мозгом. В XVIII – начале XIX в. англичанин Ч. Белл и француз Ф. Мажанди открывают два вида нервных волокон: чувствительные и двигательные. Получает физиологическое подтверждение идея рефлекса, возникает конкретно-научное представление о структуре рефлекторной дуги.

В книге «Рефлексы головного мозга» И.М.Сеченов впервые даёт рефлекторную трактовку основным психологическим процессам и явлениям. В целостных рефлекторных актах психические процессы и состояния играют высшую регулирующую и сигнальную роль.

Во второй половине XIX в. отчетливо обнаруживается тесная связь, существующая между душевными явлениями и телесными процессами, определенная зависимость между нарушениями физиологической работы мозга и телесными изменениями, между болезнями тела и души. Механистическое объяснение поведения человека, поначалу весьма многообещающее, теряло свою привлекательность из-за примитивности, мысль как высшая форма разумного человеческого поведения никак не укладывалась в прокрустово ложе рефлекса.

В середине XIX в. появляется теория эволюции Ч. Дарвина, которая анатомически сблизила человека и животных, признав единство психики животных и человека. В одной из своих работ он привел убедительные доказательства того, что эмоции есть не только у человека, но и у человекообразных обезьян.

В свете этих данных возник интерес к поиску общего между человеком и животными в других отношениях, например в интеллектуальных и речевых способ-

ностях. Он был реализован исследованиями в области зоопсихологии, которые активно проводились в конце XIX – начале XX в.

Со второй половины XIX в. психология становится самостоятельной наукой. Ее основным методом объявляется *интроспекция*. Благодаря оригинальным работам немецкого ученого В. Вундта в психологию входит научный лабораторный эксперимент. Создаются первые в мире психологические лаборатории, сначала в Германии (В. Вундтом в Лейпциге в 1879 г.), затем в России и в США.

Появляются такие психологические науки, как *экспериментальная психофизиология органов чувств, психофизика, психометрика* (измерение психических явлений), *психология индивидуальных различий* (дифференциальная психология) (использование математических методов в психологии англичанином Ф. Гальтоном); изучение личности с помощью тестов осуществил Р. Кеттелл; разработчиками методологии естественного эксперимента выступили А. Ф. Лазурский (психология личности) и В. М. Бехтерев (психология малых групп). В эти же годы, в начале XX в., развитие на экспериментальной основе получают: детская и педагогическая психология (С. Холл, В. М. Бехтерев, В. Штерн, Э. Клапаред, К. Гросс, А. П. Нечаев), зоопсихология (Ллойд-Морган, Ж. Леб, В. А. Вагнер, В. Келер), социальная и культурно-историческая психология (Штейнталь, Г. Лацарус, А. А. Потебня, Э. Дюркгейм, В. Макдауголл, П. П. Блонский, Л. С. Выготский), психотехника (Ф. Тейлор, Г. Мюнстерберг).

Невозможность объяснить связь психических явлений с физиологическими и поведением человека привела к кризису психологии и формированию самостоятельных направлений: бихевиоризма, гештальтпсихологии и психоанализа (фрейдизма).

Основоположником *бихевиоризма* является американский ученый *Д. Уотсон*, который открыто провозгласил необходимость замены традиционного предмета психологии (душевных явлений) на новый (поведение), объявив психические явления принципиально непознаваемыми естественнонаучными методами. Стремление к объективизации науки о поведении, безусловно, было положительным моментом по сравнению с наукой о душе, оторванной от реальных жизненных проблем. Однако полностью отказаться от изучения психических феноменов было нельзя, учитывая их фактическое значение в жизни и поведении человека (*необихевиористы* 30-х гг. XX в. Э. Толмен и К. Халл). Как бихевиоризм, так и необихевиоризм не исследовал того, что происходит в сознании человека: наука должна иметь дело только с тем, что наблюдаемо, измеряемо, входит в организм в виде стимулов и выходит из него в форме реакций на эти стимулы (Б. Ф. Скиннер).

*Гештальтпсихология* зародилась в Германии и больше использовала достижения физики и математики, чем физиологии организма. Ее представители – *М. Вертгеймер, В. Келер, К. Левин* и другие, больше всего не устраивал упрощенный атомистический подход к изучению и анализу психических явлений, характерный для ассоциативной интроспективной психологии. Такая психология разлагала все сложные явления на элементарные, стремясь из их сочетания по ассоциативному принципу вывести законы формирования целостных структур психического. Психические явления, по сути дела, сводились к разнообразным сочетаниям про-

стейших элементов по ограниченному числу законов. Гештальтпсихологи заявили о себе утверждением о существовании собственных законов формирования сложных, целостных систем психических явлений, не сводимых к элементарным законам сочетания элементов. М. Вертгеймер писал: «То, что проявляется в отдельной части этого целого, определяется внутренним структурным законом этого целого». В исследованиях гештальтпсихологов изучение сложных явлений по элементам и их связям было заменено выяснением структуры этих связей и законов ее формирования. Установки и принципы гештальтпсихологии применительно к личности и межличностному поведению реализовал в своих теоретических и экспериментальных исследованиях К. Левин. Идеи гештальтпсихологии сыграли положительную роль в разработке ряда важных проблем психологии. Они затронули восприятие, мышление, память, личность и межличностные отношения.

Третьим направлением, возникшим в период кризиса, стал *психоанализ*. Его основы были разработаны австрийским психиатром и психологом З. Фрейдом. Представители психоанализа, в отличие от бихевиористов и гештальтпсихологов, не ориентировались на точные и естественные науки как на образец для построения научного психологического знания. Они стремились найти выход из кризиса в самой психологии, образовав более тесный ее союз с другими науками, также имеющими дело с психическими явлениями, например, с медициной. З. Фрейд начал с анализа и обобщения психотерапевтической практики и только затем превратил накопленный опыт в психологическую теорию. Психология в психоанализе вновь обрела живого человека, с древних времен присущую ей глубину проникновения в сущность его души и поведения. Для психоанализа ключевыми понятиями стали «сознание» и «бессознательное».

В первые годы советской власти им интересовались и отечественные психологи, увидев в этом учении одну из возможных материалистических альтернатив господствовавшей тогда интроспективной идеалистической психологии. Затем, в 30-е годы, вместе с ограничениями психологических исследований, началом сильного некомпетентного идеологического давления на эту науку, особенно усилившегося после выхода постановления ЦК ВКП(б) «О педологических извращениях в системе Наркомпроса» (1936), резкой критике было подвергнуто все учение Фрейда. Прекратились переводы и публикации в нашей стране работ Фрейда и его последователей и до конца 60-х годов практически не появлялись. За это время возник и получил развитие неопрейдизм, внесший значительный вклад в науку (Э. Фромм и др.), но все это до последних лет оставалось практически неизвестным советскому читателю. Только со второй половины 80-х годов стали появляться публикации произведений неопрейдистов в нашей стране.

*Понимающая* психология состояла в отказе от каких бы то ни было объяснений психологических феноменов и призыве к их описанию и пониманию на уровне интуиции – В. Дильтей. Он считал, что атомистическая, элементаристская, основанная на объяснительных методах, заимствованных из естественных наук, психология не может дать целостного понимания человека как реальной, живой личности. Ее место должна занять понимающая психология.



Основная задача понимающей психологии – раскрыть смысловое содержание душевной жизни человека, систему его ценностей. Её предметом должно стать развитие душевной жизни во всей ее полноте. Описательная психология в то же самое время должна быть аналитической, и в анализ следует включить живой, художественный процесс понимания. Понимающая психология стремилась получить и собрать сведения об элементах сознания, которые необходимы и достаточны для того, чтобы представить все течение индивидуальной душевной жизни. Хорошими психологами, по мнению Дильтея, являются писатели, историки, актеры, педагоги, врачи.

*Когнитивная психология* как направление возникло в связи с развитием кибернетики, информатики, математического программирования, ЭВМ и в определенной степени явилось отрицательной реакцией на недостатки всех психологических концепций, игнорирующих сознание и принижающих роль мышления в детерминации поведения человека. Здесь главное внимание было обращено на то, как человек воспринимает, перерабатывает и хранит разнообразную информацию о мире и о себе, каким образом он ее использует при принятии решений и в повседневном поведении. Значительным стимулом к развитию этой отрасли психологии явилась разработка программных языков высокого уровня для ЭВМ и технологии программирования. Для того чтобы объяснить и предсказать поведение человека в ответ на определенную совокупность внешних и внутренних стимулов, необходимо знать, как он их воспринимает и перерабатывает в своей голове, каким образом он принимает решения. Когнитивную психологию интересует, как устроено сознание человека, его система знаний. В исследованиях, ведущихся в этом направлении, «познание человеком окружающего мира... рассматривается как активный процесс, необходимым компонентом которого являются психологические средства, формирующиеся в процессах обучения... включая обучение самой жизнью».

Вместе с идеями кибернетики и информатики в психологические теории когнитивного направления вошло много специальных терминов, заимствованных из этих наук: сигнал, программа, информация, кодирование, вход и выход системы и т.п. Основное специальное понятие когнитивной психологии — «схема». Она представляет собой имеющиеся в голове человека план сбора и программу переработки информации об объектах и событиях, воспринимаемых органами чувств. У организма имеется множество связанных друг с другом в динамическую систему схем. Они по своей структуре и способу функционирования мало зависят от источников и характера информации. Восприятие, память, мышление и другие познавательные процессы определяются схемами примерно так же, как устройство организма генотипом. Когнитивные схемы складываются в индивидуальном опыте человека, но отчасти являются врожденными. Они позволяют определенным образом воспринимать, перерабатывать и хранить информацию о прошлом, настоящем и вероятном будущем.

*Неофрейдизм.* Это направление выросло из классического психоанализа Фрейда и представлено такими именами, как А. Адлер, К. Юнг, К. Хорни, Г. Салливан, Э. Фромм и др. Характерные для него проблемы и основная система поня-

тий, которыми для их решения пользуются сторонники этого направления, имеют много общего с теорией Фрейда, хотя ряд концепций, представленных в этом направлении, весьма радикально от нее отличается. Но тем не менее фрейдизм и нефрейдизм объединяет вера в существование и особую роль бессознательного в психике и поведении человека, убежденность в наличии у человека многих устойчивых отрицательных явлений, называемых «комплексами».

Основные положения психоаналитической концепции *А. Адлера* сводятся к следующему. В ней отрицается непосредственная зависимость психического развития человека от органических факторов. Утверждается, что с первых лет жизни у ребенка возникает выраженное, глубоко переживаемое им самим чувство собственной неполноценности, которое он стремится преодолеть. Кроме комплекса неполноценности ребенку с первых лет жизни приписывается стремление к творческому самосовершенствованию.

Другую психоаналитическую концепцию, разработанную *К. Юнгом*, иногда называют «*аналитической психологией*». В соответствии с ней психика представляет собой сложное целое, относительно независимые части которого своеобразно отделены друг от друга. Центр человеческой индивидуальности составляет так называемый «комплекс Я». С ним связаны два типа *бессознательного*: *личное* и *коллективное*. Первое представлено тем, что приобретено человеком в ходе индивидуального жизненного опыта; второе передается ему по наследству и отражает общественный опыт, накопленный человечеством. Личное бессознательное содержит комплексы, составляющие неотъемлемую часть психической жизни индивида. Коллективное бессознательное включает мифы, первобытные формы мышления, впечатления и образы, отложившиеся в мозгу человека с древних времен и передающиеся из поколения в поколение. Они могут проявляться, например, в сновидениях, содержание которых как бы возвращает человека в далекое прошлое. Личное бессознательное представляется человеку частью его собственной жизни; содержание коллективного бессознательного — чем-то чуждым ей, странным, необычным, вызывающим сильные отрицательные переживания, неврозы. Типичным способом существования и представления коллективного бессознательного является религиозное учение, связанные с ним истории, мифы, образы, суждения. Другим выражением того же в культуре человечества выступают сказки.

Важной заслугой Юнга перед психологической наукой явилось введение в научный оборот представлений о двух типах личности: *интровертированной* и *экстравертированной*. К. Юнг также предложил одну из наиболее интересных психологических типологий личности, разделив людей на следующие *типы*: *мыслительный*, *эмоциональный* и *сензитивный*. Важным теоретическим понятием у Юнга явилось представление об «*индивидуации*». Этим словом он обозначил развитие психологического индивидуума как существа, отличного от общности. Индивидуация, по Юнгу, есть процесс прижизненно происходящей личностной дифференциации, имеющей целью развитие индивидуальности человека.

*Э. Фромм* явился автором концепции «*гуманистического психоанализа*». В отличие от своего учителя *З. Фрейда*, утвердившего биологическую обусловлен-

ность психики и поведения человека, Э. Фромм доказывал, что они обусловлены социально. Характер человека создается обществом, обстоятельствами его жизни, и там, где подавляется свобода личности, возникают патологические характеры. Наиболее типичные из них: конформизм, мазохизм, садизм, склонность к разрушению и отшельничеству.

*Генетическая психология.* Основателем этого направления является Ж. Пиаже, выдающийся психолог нашего времени швейцарского происхождения. Данное направление непосредственно связано с изучением психического развития ребенка, его интеллекта. Широкое применение в концепции Пиаже нашли понятия логики и математики, а само интеллектуальное развитие представлено в виде учения о развитии логического мышления у детей с рождения до раннего юношеского возраста.

*Гуманистическая психология* (англ. humanistic psychology) – направление в западной, преимущественно американской, психологии, предметом изучения которого является целостный человек в его высших, специфических только для человека проявлениях, в том числе развитие и *самоактуализация личности*, её высшие ценности и смыслы, любовь, творчество, свобода, ответственность, автономия, переживание мира, психическое здоровье, глубинное межличностное общение, трансценденция и т. п. Гуманистическая психология сформировалась как течение в начале 1960-х годов, противопоставляя себя, с одной стороны, *бихевиоризму*, который критиковался за механистичность подхода к психологии человека по аналогии с психологией животных, и, с другой стороны, *психоанализу*, критикуемому за представление о психической жизни человека как полностью определяемой неосознаваемыми глубинными влечениями и комплексами. Проблема движущих сил становления и развития личности, потребностей и ценностей человека получила раскрытие в работах А. Маслоу, В. Франкла, Ш. Бюлер и др. Ф. Бэррон, Р. Мэй, В. Франкл подвергли анализу проблему свободы и ответственности. Проблематика межличностных отношений, любви, брака, сексуальных отношений, самораскрытия в общении рассматривается в работах К. Роджерса, С. Джуарда, Р. Мэя и др.

Однако современная психология больше занимается тем, что плохо в жизни человека: психические болезни, стрессы, агрессия и проч. Она, по сути, превратилась в «виктомологию», как считают представители позитивного направления (Дж. Вейлант, Э. Динер, К. Петерсон). В нынешней клинической психологии до сих пор господствует т.н. ДСМ (DSM) – 800-страничная классификация человеческих несчастий, используемая в диагностических целях, но мы почти ничего не знаем о психологической природе героизма, щедрости и других лучших качествах человеческой природы. Именно эти качества или «добродетели» человека считает своим предметом *позитивная психология*.

*Позитивная психология* – отрасль психологического знания, в фокусе внимания которой находится позитивный потенциал человека. Основатель позитивной психологии М. Селигман считает, что парадигма современной психологии должна кардинально измениться в направлении от концепции болезни к концепции здоровья. В поле ее зрения оказываются любовь и мудрость, доброта, эмпатия, ду-

ховность и поиск смысла – важнейшие составляющие позитивного потенциала человека.

Дальнейшее развитие психологических знаний в современном зарубежном мире характеризуется несколькими тенденциями. Одна из них заключается в постепенном стирании границ между разными школами и направлениями. Это, в частности, отражается в том, что в мире все больше появляется психологических теорий, авторы которых сознательно стремятся интегрировать знания, накопленные в разных психологических концепциях: бихевиоризме, гештальтпсихологии, психоанализе, понимающей психологии, когнитивной психологии и генетической психологии. Усилиями Международной академии психологических наук (Ярославль) осуществляется идея создания *интегративной психологии* как направления современной психологии (В. В. Козлов, 2003).

Психология постепенно выходит за рамки академической науки и становится практически весьма полезной областью знаний. Она также расширяет и обогащает как понятийный, так и методический аппарат психологических исследований за счет тех наук, с которыми входит в контакт при решении разнообразных научных и прикладных проблем (кибернетикой и вычислительной техникой).

### **Психология в нашей стране**

Отечественная психологическая мысль также имеет давние традиции. До революции история нашей страны повторяла основные шаги европейской цивилизации. Значительный вклад в разработку психологических идей внесли И. М. Сеченов, В. М. Бехтерев, И. П. Павлов. Немаловажная роль в развитии психологических знаний на рубеже веков принадлежала таким ученым, как А. Ф. Лазурский, Н. Н. Ланге, Г. И. Челпанов. А. Ф. Лазурский много занимался вопросами личности, особенно изучения характера человека. Н. Н. Ланге известен как один из основателей экспериментальной психологии в России. Он занимался изучением ощущений, восприятия, внимания. Особенно заметную роль в истории отечественной дореволюционной психологической мысли сыграл Г. И. Челпанов, который известен как основатель первого и старейшего в нашей стране психологического института (1912 г.).

Борьба между материализмом и идеализмом, развернувшаяся в стране вскоре после Октябрьской революции, привела к прекращению активной научной деятельности многих лабораторий и ученых, особенно тех, кто придерживался в философии идеалистических позиций. Под соответствующим политическим и идеологическим прессом психологическая наука продолжала существовать и развиваться в течение почти 70 лет. Мы должны знать имена *С. Л. Рубинштейна, Л. С. Выготского, А. Р. Лурии, А. Н. Леонтьева, Б. Г. Ананьева, А. В. Запорожца, Д. Б. Эльконина, П. Я. Гальперина* и др.

Школа *Д. Н. Узнадзе* опиралась на понятие установки и широко использовала его для анализа многих психологических явлений. *Л. С. Выготский* и *С. Л. Рубинштейн* изучали вопросы общей и педагогической психологии. Основные достижения отечественной психологической науки касались в основном следующих

ее разделов: общей психологии, возрастной и педагогической психологии, психофизиологии.

*Б. Г. Ананьев* внес большой вклад в изучение вопросов восприятия, психологии педагогической оценки, общих интегральных вопросов человекознания, в котором психология играет роль ведущей науки. Заслугой *Б. Г. Ананьева* явилось создание факультета психологии при Ленинградском (ныне С.-Петербургском) университете, подготовка плеяды известных в нашей стране ученых, объединенных под названием «ленинградской школы».

Аналогичную организаторскую роль при создании отделения и факультета психологии в Московском государственном университете сыграли *С. Л. Рубинштейн* и *А. Н. Леонтьев*. *А. Н. Леонтьев* также внес существенный вклад в разработку проблем восприятия, памяти, сознания, личности и развития психики. Им была разработана теория, получившая название психологической теории деятельности, в русле которой оригинальную трактовку приобрели познавательные процессы.

Благодаря *А. Р. Лурии* было сказано новое слово в нейропсихологии – области знаний, которая занимается изучением анатомо-физиологических основ высших психических функций, то есть того, как восприятие, внимание, память, воображение и мышление представлены в головном мозге человека. Особое значение имели научные труды *А. Р. Лурии*, посвященные исследованию нейрофизиологических основ памяти и мышления человека.

В XX столетии психологические исследования вышли за рамки тех явлений, вокруг которых они на протяжении веков концентрировались. В этой связи название «психология» отчасти утратило свой первоначальный, достаточно узкий смысл, когда оно относилось только к *субъективным*, непосредственно воспринимаемым и переживаемым человеком явлениям *сознания*. Однако до сих пор по сложившейся веками традиции за этой наукой сохраняется ее прежнее название.

Выделение психологии произошло в результате развития трёх больших областей знания – философии, естественных и технических наук. Психология возникла на пересечении этих областей, но не является ни естественной, ни гуманитарной наукой, а профилирующим экзаменом при поступлении на психологический факультет является математика.

Показателем устойчивости и жизнеспособности психологических знаний можно считать их дифференциацию, то есть появление большого числа отраслей психологии, таких, как общая психология, психология труда (эргономика, инженерная, космическая и др.), педагогическая (воспитания, обучения, учителя), медицинская (нейропсихология, патопсихология, психофизиология, психофармакология), юридическая (судебная, криминальная), военная (бойца, командира, атомного удара), спортивная (в соответствии со спецификой вида спорта), музыкальная (психология композиторского творчества, исполнителя и др.), торговли (покупателя, продавца, рекламы), творчества, возрастная (детская, дошкольная, подростковая, ранней юности, акмеология (взрослого человека), геронтопсихология (старого человека), аномального развития, социальная психология, дифференциальная психология и т. д.

## История развития психологии (студент В. Абрамов, ЭиУ- 479)

| <i>Эпоха</i>  | <i>Персоналии</i>  | <i>Идеи</i>  |
|---|--|--|
| Античность  | Платон<br>Аристотель   | <u>Анимизм</u> – у всех есть душа.<br>Душа бестелесна  |
| Средневековье   | Авиценна<br>Аверроэс   | Величайшие таинства души доступны лишь в религиозном (мистическом) опыте. Впервые термин «Психология» (1590) – Гоклениус и Кассман   |
| 17 век  | Декарт<br>Спиноза<br>Лейбниц   | Тело делимо, а дух неделим.<br>Душа и тело определяются одними и теми же материями.<br>Бессознательная психика   |
| 18 век  | Вольф<br>Локк<br>Д.Гартли<br>Милль<br>Спенсер  | Эмпирическая психология.<br>Душа пассивна, способна воспринимать окр. среду. Ассоциативная психология – Д. Гартли  |
| 19 век  | Вундт<br><br>Титченер  | Психология как самостоятельная наука. Первая в мире психологическая лаборатория (1879 г., Лейпциг).<br>Структурная психология  |
| В России  | И.М.Сеченов<br><br>Г.И.Челпанов<br>В.М.Бехтерев<br>И.П.Павлов  | Психологические процессы получают физиологическую трактовку.<br>Психологический институт в России (1912).<br>Экспериментальное направление в психологии.<br>Условно-рефлекторные связи в организме   |
| 20 век<br><br><br>Отечественная психологическая мысль | Д.Уотсон<br>Э.Толмен<br>К.Халл<br>Б.Скиннер<br>Т.Вертгеймер<br>В.Келер<br>К.Левин<br>З.Фрейд<br>А.Адлер<br>К.Юнг<br>К.Хорни,<br>Г.Салливан<br>Э.Фромм<br>У.Найссер<br>А.Пайвио<br>Г.Оллпорт<br>Г.А.Мюррей<br>Г.Мэрфи<br>К.Роджерс<br>А.Маслоу<br>Л.С.Выготский<br>А.Н.Леонтьев<br>А.Р.Лурия<br>П.Я.Гальперин | <u>Бихевиоризм</u> (наблюдение за поведением, чтобы можно было спрогнозировать реакцию человека).<br>Связи между стимулами и поведенч. реакциями не являются прямыми, а определяются через знания.<br><u>Гештальтпсихология</u> (изучение психики с т.зр. целостных структур - гештальтов). Разработка психологического образа личности.<br><u>Глубинная психология</u> (1896) Психика содержит 3 образования: Я, Сверх-Я и Оно. Конфликт между сознательным и бессознательным.<br>Неофрейдизм (связать природу бессознательного ядра психики с соц. условиями жизни человека).<br><br><u>Когнитивная психология</u> (в поведении субъекта – решающая роль знаний о своих познават. процессах, схемы приема и переработки информ.)<br><u>Гуманистическая (экзистенциальная) психология</u><br>Предмет исследований – здоровая творческая личность, целью которой является самоосуществление, рост «Я», самоактуализация<br><br>Понятия о высших психич. функциях: мышление в понятиях, разумная речь, логич. память, произвольное внимание |

## Уровни работы психики

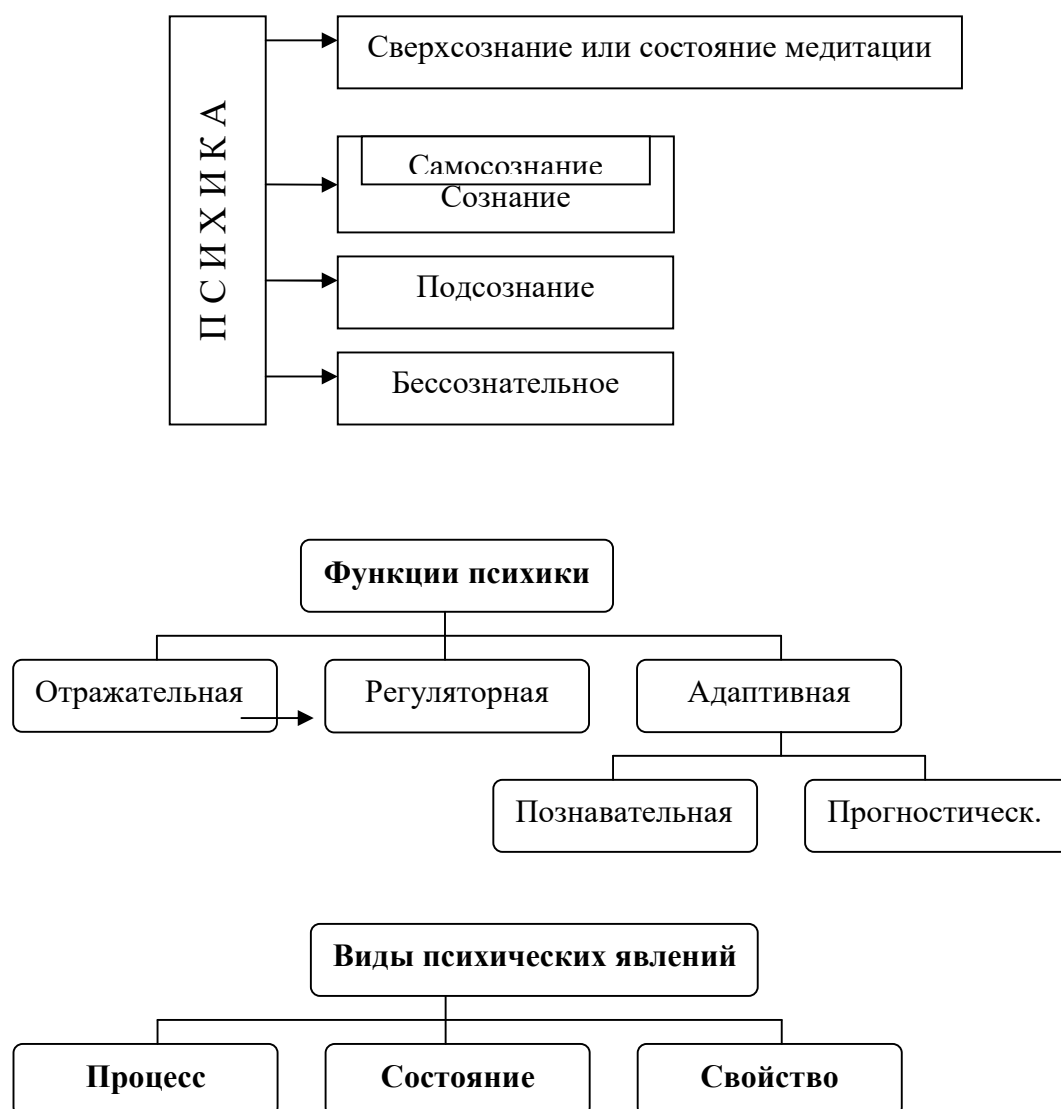


Рис. 1. Структура психики

**Предмет психологии** – психические явления, представляющие собой психические процессы, психические состояния и свойства личности, то есть психика.

**Психика** – продукт развития живой материи, субъективный образ объективного мира, на основе и при помощи которого осуществляется ориентировка и управление поведением. *Психика – это свойство мозга, заключающееся в его способности отражать окружающую действительность.*

**Сознание** – это высший уровень развития психики, высшая форма интеграции психической деятельности, высший уровень психического отражения действительности, присущий только человеку как общественно-историческому существу. Здоровый человек может задуматься о том, кто он такой, что он есть в окружаю-

щем мире, во времени; он способен самоопределиться, выделить себя из окружающего мира, планировать своё будущее, оценивать и контролировать свои поступки. Сознание позволяет человеку характеризовать своё отношение к окружающему миру; оно формируется и развивается в процессе общественно-организованной деятельности (труда, обучения, общения) – это исторический продукт, так как сама природа человека – продукт истории.

**Подсознание** – такой уровень функционирования психики, который хранит в себе информацию, некогда осознаваемую, но вытесненную из активного сознания: это мысли о хорошо известном, навыки, привычки, произвольные реакции, вытесненная из активного сознания негативная (обиды, стрессы) или неактуальная информация и др.

**Бессознательное** – это такой уровень работы психики, который содержит в себе информацию, никогда не попадающую в активное сознание: инстинкты, влечения, информацию, полученную человеком в раннем детстве (до трёх лет).

Зигмунд Фрейд (1856 – 1936), австрийский психолог, создатель психоанализа, физиолог, врач-невропатолог, утверждал, что есть масса явлений в психике человека, которые он не осознаёт. З. Фрейд разработал учение о бессознательном как продукте сохранения инфантильных и запретных переживаний, которые содержат свой энергетический потенциал и проявляются в виде психических нарушений.

Фрейд пришёл к выводу, что источником многих заболеваний являются неосознаваемые больными комплексы, которые, будучи вытесненными из сознания, вызывают патологические симптомы (расстройства движений, восприятия, памяти, эмоциональной сферы и др.). На этом основании решающую роль в организации поведения Фрейд придавал бессознательному ядру психической жизни, образуемому мощными влечениями, прежде всего – сексуальными (либидо). Работа психотерапевта заключается прежде всего в стремлении актуализировать эту информацию, вербализовать её.

Приведу один анекдот. На приём к психотерапевту пришёл мужчина. Он представлял собою жалкое зрелище: поникший, унылый, разочарованный. «Доктор, – пожаловался он, – у меня ужасная жена. Она меня извела, измучила, у меня кончается терпение». «Да что же она сделала?» – поинтересовался врач. «Вот хотя бы вчерашний день, – стал рассказывать посетитель. – Она взяла меня с собой в магазин выбирать шляпку». «Ну и что же здесь такого?» – удивился доктор. На что мужчина с воплем возразил: «Да, но она выбирала шляпку три часа!» Доктор сделал многозначительную паузу, а затем восхищённо произнёс: «И такая женщина выбрала Вас?!» Мужчина от неожиданности некоторое время молчал, а потом радостно воскликнул: «Спасибо, доктор!»

**Сверхсознание** (состояние медитации) – такой уровень функционирования психики, когда человеку доступно то, что в обычном состоянии недоступно: при полном мышечном расслаблении происходит сверхактивная работа мозга. Этого состояния возможно достичь как при полном покое, так и в профессиональной деятельности. Выдающиеся спортсмены говорят о своём каком-то необычном состоянии в тот момент, когда они совершали рекорд. Станиславский разработал теорию о явном введении в сверхсознание этого состояния: как артисту выйти из



обычного состояния и войти в то, в котором совершает действие его герой; как сознательно возбудить в себе бессознательную творческую природу для сверхсознательного органичного творчества. Сверхсознание – это разновидность неосознаваемого, эмоционально-образная активность по разрешению сложных эмоциональных задач, попытка выхода из трудных ситуаций. К проявлениям сверхсознания можно отнести преодоление возникших мировоззренческих противоречий, первые этапы творческого процесса (догадки, озарение, гипотезы, замыслы и др.). Физиологический механизм сверхсознания – правополушарная доминанта. П. Симонов считает, что сверхсознание, в отличие от подсознания, призвано не разгружать, а, напротив, нагружать сознание работой.

Существуют и другие уровни, или режимы, функционирования психики, например, изменённое сознание, расширенное сознание и др.

Расширенное состояние сознания (РСС) – особое состояние изменённого сознания, которое возникает при связном дыхании. Даже в среде профессионалов изменённые состояния сознания (ИСС) и расширенные состояния сознания применяются как синонимичные. Однако эти термины неидентичны как по объёму, так и по содержанию. Понятие ИСС является родовым по отношению к понятию РСС. К ИСС относятся и медитативные, трансовые, психоделические и др. необычные состояния сознания. Процесс связного осознанного дыхания – это способ и средство достижения РСС. При этом возникающее РСС является естественным физиологическим и психологическим феноменом. РСС характеризуется максимальной мобилизацией резервных возможностей человеческой психики, когда человек при помощи полного расслабления и осознанного связного дыхания получает расширенные возможности управления центральной и периферической нервными системами, работе с бессознательным материалом, организмом в целом. Расширенное состояние сознания, которое возникает в процессе связного дыхания, качественно отличается от состояний, возникающих при глубоком гипнозе, трансе, медитации и других способах достижения изменённых состояний сознания. РСС – качественно особое психологическое и психофизиологическое состояние, отличающееся от сна, бодрствования, патологических нарушений сознания, нарушений сознания при приеме алкоголя, наркотиков и психоделических препаратов. Процесс связного дыхания как способ и средство достижения РСС обладает такими качествами, как осознанность, контролируемость, управляемость, присутствие воли, намерения и возможность в любой момент времени возвращения в обычное состояние сознания (ОСС). РСС обладает специфической феноменологией (В. В. Козлов, 1992, 1994), отличается аутизацией сенсорной сферы, искажением восприятия времени, гипермнезией и некоторыми другими качественными изменениями психических процессов. В. В. Козлов считает, что нет уверенности в том, что состояние чёткого, ясного, полного сознания является приоритетом обычного состояния сознания (ОСС). У него есть предположение, что это состояние полноты осознания бывает не столь часто в обычном (обыденном) состоянии сознания. Полное, чёткое, ясное осознание связано с такими состояниями сознания, как инсайт (от англ. Insight – проницательность, усмотрение) в гештальттеории. В русском языке есть очень ёмкое слово «озарение», озна-

чающее сиюминутное схватывание сути, общих, существенных и необходимых свойств, отношений внутренней и внешней реальности. Это некое предельное, пиковое состояние сознания в смысле его полноты и ясности. Для обычного, обыденного состояния сознания более подходит название «плавающего осознания», по глубине флуктуирующего в пределах от полного осознания до «нулевого сознания», включая трансовые состояния сознания (ТСС). С одной стороны, В. В. Козлов признает, что для характеристики «плавающего осознания» более подходят метафоры Г. Гурджиева, который предполагал, что элемент неосознания в жизни людей велик. По его мнению, почти все люди представляют из себя «машины», не осознающие себя. Поведение и деятельность их автоматизированы, алгоритмизированы, заданы социальными программами и генетическим потенциалом. С другой стороны, Козлов признает естественность «плавающего осознания» и его самодостаточность в потоке обыденной реальности, в которой приобретённые навыки, автоматизмы социального взаимодействия и внутренней работы имеют положительный смысл в аспекте экономии психической и физической энергии (В. В. Козлов, 2000).

### **Классификация психических явлений**

Наша психика существует в виде отдельных психических явлений, их три:

- 1) психические процессы,
- 2) психические состояния,
- 3) психические свойства.

**Процесс** – это базальная, исходная форма проявления психики, которая имеет начало, фазовую динамику (совокупность изменений) и завершение, но конечный результат у всех психических процессов разный: образ – у восприятия и воображения, мысль – у мышления, переживание – у эмоций и т. д. Не у всех процессов есть конечный результат. Его нет у *памяти, внимания, речи, регуляторно-волевого процесса*. Эти процессы называются *сквозными*, а их назначение заключается в обеспечении эффективного функционирования всех других самостоятельных психических процессов.

Психические процессы могут быть:

1. Познавательными, их главное назначение – познавать окружающий мир, к ним относятся: ощущение, восприятие, представление, память, внимание, воображение, мышление, речь.
2. Эмоциональными, к ним относятся: эмоциональный тон ощущения, аффект, собственно эмоции, чувства, а также радость, горе, удивление, разочарование, гнев, спокойствие и др.
3. Регуляторно-волевыми: это автоматизированное управление, произвольная регуляция, воля.

**Состояние** – такой вид психического явления, который предполагает общую остановку совокупности происходящего в психике в какой-то период времени, например: состояние утомления, возбуждения, фрустрации и т. д. Суть состояний в том, что в них проявляются психические процессы в определённом времени, и их своеобразие зависит от психических свойств личности.

Виды состояний:

- 1) функциональное состояние, то есть слаженная работа всех органов, определённый уровень работоспособности человека;
- 2) эмоциональное состояние (настроение человека), например: стресс, депрессия, фрустрация, настроение и др.;
- 3) состояние интеллектуальной работоспособности.

**Свойство** – наиболее устойчивое и продолжительное психическое явление, закреплено механизмами своего постоянного воспроизводства, присуще психике на длительный период времени, иногда на всю жизнь; виды свойств:

- 1) темперамент,
- 2) характер,
- 3) способности,
- 4) направленность личности (потребности, интересы, убеждения, самооценка, ценностные ориентации, мировоззрение).

Итак, психология изучает психику в закономерностях её развития. При этом психология изучает не одни лишь абстрактно взятые функции, а психические процессы и свойства конкретных индивидов в их реальных взаимоотношениях со средой, изучает сознание человека как конкретной личности, включённой в определённую систему общественных отношений.

**2. Понятие педагогики. Основные категории педагогики.** Каждое поколение людей решает три важнейшие задачи. Во-первых, освоить опыт предыдущих поколений, во-вторых, обогатить и приумножить этот опыт, и, в-третьих, передать его следующему поколению. Общественный прогресс стал возможен лишь потому, что каждое новое поколение овладевало опытом своих предков, обогащало его и передавало своим потомкам.

**Педагогика** (от греч.) – наука, изучающая закономерности воспитания, образования и обучения. Греческое слово «пейдагогос» («пейда» – ребенок, «гогес» – вести) можно перевести как «детоводитель», «детовожатый». Буквально это детовожждение.

Принято различать объект и предмет науки. **Объект** – это область действительности, которую исследует данная наука. **Предмет** – это способ видения объекта с позиций этой науки.

**Объектом** педагогической науки является *образование*. Правда, образование изучают также и другие науки. Существуют педагогическая психология, философия образования, социология образования. Но педагогика – единственная специальная наука об образовании в ряду наук, которые могут изучать те или иные стороны образовательной деятельности. Это единственная научная дисциплина, изучающая образование в единстве всех его составляющих, для которой оно и только оно является её собственным объектом изучения.

**Предмет педагогики** – *воспитание*, осуществляемое в процессе направленного развития и формирования человеческой личности в условиях ее обучения и образования; предполагающее исследование сущности развития и формирования человеческой личности и определение на этой основе теории, методики и технологии образования (взаимосвязи обучения и воспитания) как специально органи-

зованного педагогического процесса. Воспитание – средство включения человека в жизнь современного общества, стимулирование его собственной активности во всех основных видах жизнедеятельности: общении, преобразовании, ценностно-ориентационной жизнедеятельности во всех пластах человеческой культуры («проба себя», развитие своих сущностных сил и способности к творчеству, своих образовательных возможностей).

*Основными категориями и направлениями педагогики* являются воспитание, развитие, формирование, образование, обучение.

**Воспитание** в широком смысле представляет собой целенаправленный процесс формирования интеллекта, физических и духовных сил личности, отдельных её качеств в соответствии с тем идеалом, который задаёт общество; формирование мировоззрения; подготовки ее к жизни, активному участию в трудовой деятельности. Воспитание в узком смысле слова – систематическое и целенаправленное воздействие воспитателя на воспитуемых с целью формирования у них желаемого отношения к людям и явлениям окружающего мира.

И. Я. Конфедератор, профессор Московского энергетического университета, выделяет следующие категории воспитания:

1. Отношение к предмету.
2. Мировоззрение как сумма отношений к предметам.
3. Поведение как проявление отношения / отношений, мировоззрения воспитуемого.

Воспитание изучают и другие науки: социология рассматривает воспитание как функцию общества и государства; психология – как условие духовного развития личности.

**Развитие человека** – это процесс становления его личности под влиянием внешних и внутренних, управляемых и неуправляемых, социальных и природных факторов.

**Обучение** – это целенаправленный процесс двусторонней деятельности педагога и учащихся по передаче и усвоению знаний, умений и навыков, а также способов познавательной деятельности, необходимых для непрерывного образования; это преподавание и учение, взятые в единстве. Обучение – это способ передачи имеющегося, сложившегося социального опыта, отражённого во всех пластах человеческой культуры: материальной, духовной, соционормативной – и усвоения его учащимися (обучающимися). Учение – процесс усвоения социального опыта философски, научно- и художественно обобщённого. Учение есть сторона воспитания. Обученность – «присвоение» личностью той стороны общественного опыта, которая включает в себя знания, практические умения и способы творческой деятельности в области науки, техники, искусства (преимущественно ноосфера, сфера разума).

**Образование** – процесс и результат усвоения определенной системы знаний и обеспечения на этой основе соответствующего уровня развития личности. Образование получают в процессе воспитания средствами обучения, оно представляет собой воспитание, обучение и развитие, взятые в единстве. Образование является средством формирования и развития личности человека, его сущностных (духов-

ных) сил и способностей; потребностей в творчестве в материальной, духовной и соционормативной сферах человеческой культуры, в деятельности «для других», в свободе самореализации. Образование – это вызванный внешним воздействием процесс обобщённого, объективированного общественного опыта, процесс трансформации важного опыта, норм, ценностей в субъективированный мир формирующейся личности (осуществляется в процессе самообразования, воспитания и самовоспитания, обучения и самообучения).

Профессор В. В. Розанов (1856 – 1919) сформулировал следующие *три главных принципа образования*:

1. «Принцип индивидуальности», предполагающий сохранить индивидуальность учащихся.
2. «Принцип целостности»: «всякое входящее в душу впечатление» не должно прерываться «до тех пор другим впечатлением, пока оно не внедрилось». «Лучшая школа ... не та, которая расширяет горизонтально курсы, прибавляя у одним предметам новые, а та, которая их суживает и, в то же время, углубляет».
3. «Принцип единства типа»: все факты, сведения, воззрения «должны идти из источника одной какой-нибудь исторической культуры», быть в русле одной концепции (теории).

Характерной особенностью культурного человека нашего времени является *непрерывность образования*. Экономическая формула наших дней: знать, уметь, хотеть, успевать – является регулятором и стимулятором непрерывного образования и самообразования.

**Формирование** – результат развития личности, ее становление, приобретение совокупности устойчивых свойств и качеств (И. Ф. Харламов).

В результате развития науки, техники и культуры происходит дифференциация знаний и специализация наук. В педагогической науке процесс специализации и дифференциации проявляется особенно заметно. Педагогика, зародившаяся в недрах философии как её часть, имеет в настоящее время большое число ответвлений, которые развиваются как её отрасли. Эти отрасли определяются особенностями объекта воспитания: возрастом, профессией, психофизиологическими данными и т. д.

Педагогика исследует закономерности процесса воспитания, его структуру и механизмы, разрабатывает теорию и методiku организации учебно-воспитательного процесса, его содержание, принципы, организационные формы, методы и приемы.

Педагогика как наука изучает *три главных вопроса*:

1. Цель обучения (для чего учить?).
2. Содержание обучения (чему именно учить?).
3. Формы и методы обучения (как учить?).

Для осуществления эффективной педагогической деятельности необходимо учитывать *структуру учебного процесса*, включающую в себя совокупность ряда звеньев (И. И. Тихонов, доктор педагогических наук):

1. Получение информации – 40% учебного времени (занятия):

а) постановка учебной задачи перед учащимися;  
б) изложение новых знаний или самостоятельная работа учащихся по их приобретению.

2. Освоение информации – 40%:

в) закрепление знаний, умений и навыков на практике;

г) применение знаний, умений и навыков на практике.

3. Контроль информации – 5–10% и коррекция процесса рассогласования с информацией – 10–15%: проверка их усвоения. Контроль также может носить обучающий, воспитывающий и развивающий характер.

Основная цель всего учебного процесса – дать не только знания, но и сформировать с их помощью мировоззрение студентов, а также научить их учиться (учиться = учить себя), пользоваться обширной информацией, характерной для нашего времени. Однако серьёзное совершенствование практики обучения возможно только на основе применения достижений психологии.

Педагогическое знание также переживает процесс дифференциации, выраженный в оформлении ряда отраслей педагогики.

**Основные отрасли педагогической науки:** общая педагогика, дошкольная педагогика, педагогика общеобразовательной школы, специальная педагогика, педагогика профессионально-технического и среднего специального образования, исправительно-трудовая, военная, педагогика высшей школы и др.

*Общая педагогика* – отрасль педагогической науки, изучающая фундаментальные законы обучения и воспитания; *возрастная педагогика* представляет собой группу областей, включающую в себя дошкольную, все виды школьной педагогики, педагогику профессионально-технического и высшего образования, а также педагогику «третьего возраста»; *ясельная педагогика* изучает закономерности и условия воспитания детей младенческого возраста. По своему возрасту это сравнительно молодая отрасль педагогики. *Дошкольная педагогика* представляет собою науку о закономерностях развития, формирования личности детей дошкольного возраста. *Педагогика школы* опирается на исследования образовательных моделей различных цивилизаций, формаций, государств, идеологий, политических устройств, которые дают поучительные уроки школьного дела, его влияния на социальный прогресс, является базой для построения вузовской педагогики. *Педагогика профессионально-технического образования* представляет собой отрасль науки, предметом которой являются закономерности подготовки рабочих высокой квалификации. *Педагогика среднего специального образования* как самостоятельная отрасль науки находится на стадии становления. Её теоретический фонд в настоящее время развивается за счет заимствования, адаптации научных и прикладных положений школьной и вузовской педагогики.

*Педагогика высшей школы* в системе педагогических наук занимает особое место. Её развитие обусловлено несколькими факторами. Среди них – фактор научного потенциала. Будущих специалистов обучают представители высшей квалификации: доктора наук, профессора, академики, авторы научных теорий, разработчики концепций, создатели инновационных технологий в своих специальных областях. Многие дидактические разработки, выполненные для нужд вузовского

обучения, создаются в двух версиях: вузовской и школьной. В итоге методика университетского познавательного труда переносится на школу и оказывается средством обновления школьного учебного процесса. Вторая специфическая особенность педагогики высшей школы состоит в её преемственности со школьной педагогикой, которая является источником обогащения других ветвей наук о воспитании. Актуальнейшей научной проблемой является создание технологий сочетания традиционных форм фронтального обучения с новыми – субъектно-ориентированными, когда обучение студента в вузе будет осуществляться по его собственной программе формирования своего педагогического профессионализма (инженерного, экономического, военного, медицинского и т. д.). *Педагогика третьего возраста* разрабатывает систему образования, развития людей пенсионного возраста. Благодаря внедрению педагогических разработок общество предупреждает потерю огромного интеллектуального потенциала и снимает страх людей перед неизбежностью утраты активной роли в жизни общества.

Существуют военная, социальная, исправительно-трудовая, сравнительная, специальная (сурдопедагогика, тифлопедагогика, олигофренопедагогика), лечебная педагогика; история педагогики. В систему педагогических наук входят многочисленные методики обучения школьников и студентов различным дисциплинам. *Производственная педагогика* изучает закономерности обучения работающих, переориентации их на новые средства производства, повышения их квалификации, переучивание на новые профессии. *Военная педагогика* вскрывает закономерности, осуществляет теоретическое обоснование, разрабатывает принципы, методы, формы обучения и воспитания военнослужащих всех рангов. *Специальные педагогические науки*: сурдопедагогика, тифлопедагогика, олигофренопедагогика разрабатывают теоретические основы, принципы, методы, формы и средства воспитания и образования детей и взрослых, имеющих отклонения в физическом развитии. *Сравнительная педагогика* исследует закономерности функционирования и развития образовательных и воспитательных систем в различных странах путем сопоставления и нахождения сходств и различий. *Лечебная педагогика*: сравнительно новая отрасль педагогики. Развивается она на границе с медициной. Основным предметом её является система образовательно-воспитательной деятельности педагогов с больными школьниками.

Педагогика входит в систему наук, которые изучают человека. Именно поэтому она находится в тесной связи с психологией. Бытует мнение, что психология – это наука, а педагогика – искусство.

Первые педагогические знания связаны с именем Сократа (470/469 – 399 г. до н. э.). Его ученики Ксенофонт и Платон записывали занятия с Сократом и донесли до нас его педагогические приёмы. В переводе с латинского и греческого «школа» – это «досуг», а досуг всегда связан с чем-то приятным, поэтому нетрудно догадаться, что же должно лежать в основе высшей и средней школы.

Ученик Платона – Аристотель (384 – 322 г. до н. э.), создавший трактаты по философии, физике, биологии, этике, социальной политике, истории, искусству поэзии и риторике, описал почти все доступные для его времени отрасли знаний; впервые ввёл возрастную периодизацию; рассматривал воспитание как средство

укрепления государства, что школы должны быть только государственными. Аристотель 20 лет участвовал в Платоновской академии. Главное в его системе – природолюбие. Он заложил основы природосообразности образования. Большое внимание Аристотель уделял нравственному воспитанию, считал, что «из привычки сквернословить развивается склонность к совершению дурных поступков». Он рассматривал воспитание как единство физического, нравственного и умственного, причём «физическое воспитание должно предшествовать интеллектуальному».

Основные вехи в развитии и формировании психологии и педагогики отражены в схемах некоторых студентов Южно-Уральского государственного университета факультета «Экономика и Управление», представленных в данном учебном пособии (студенты В. Абрамов, ЭиУ- 479, Е. Лесова, Е. Мальцева, ЭиУ-329) (табл. 1, рис. 2, 3, 4, 5, 6).

*Схема (в идеале – ментальная карта)* – это вид самостоятельной работы студентов, в котором представлена совокупность 3 важных компонентов: 1) отражено содержание лекции, 2) добавлена не прозвучавшая в лекции существенная, по мнению студента, информация по теме из учебников «Психология и педагогика» под редакцией А. А. Радугина или «Психология» Р. С. Немова и 3) осуществлены структуризация и оформление всего материала по теме. В нашей педагогической практике схема – это обычный и обязательный вид домашней работы, представляемый студентом на следующем после лекции практическом занятии и являющийся опорой для устного ответа по теме.

### Задачи педагогики

Педагогическое науковедение выделяет несколько классов задач по разным основаниям. Рассмотрим классы постоянных и временных задач, решаемых педагогической наукой.

1. Приоритетной постоянной задачей педагогической науки является *задача вскрытия закономерностей* в областях воспитания, образования, обучения, управления образовательными и воспитательными системами. Закономерности в педагогике трактуются как связи между преднамеренно созданными или объективно существующими условиями и достигнутыми результатами. В качестве результатов выступает обученность, воспитанность, развитость личности в конкретных ее параметрах. Различают связи закономерные и каузальные. Закономерными будут те связи, которые удовлетворяют некоторым требованиям. Рассмотрим эти требования или, иначе говоря, критерии детальнее. Важнейшее из них – требование объективности связи, то есть ее независимости от желания, настроения, вкусов участников педагогического взаимодействия. Например, связь между применяемыми в обучении упражнениями и их результатами в виде формирующихся навыков той или иной деятельности в принципе неизбежны.

2. В состав постоянных, то есть непреходящих задач педагогической науки, входит и такая *задача*, как *изучение и обобщение практики, опыта* педагогической деятельности. Профессиональная образовательно-воспитательная работа по



своему существованию всегда творческая. Непрерывное накопление рациональных средств эффективного влияния на учащихся – неотъемлемая черта труда любого педагога-практика. Многие учителя вошли в историю отечественного образования как создатели оригинальных педагогических технологий. Результаты их изобретательства превратились в интернациональный продукт интеллектуального творчества и обогатили мировую фонд педагогических ценностей.

3. В числе задач науки о воспитании важнейшее место занимают *задачи разработки новых методов, средств, форм, систем обучения, воспитания, управления образовательными структурами*. В словаре педагогики появилось сравнительно новое понятие – педагогическая инноватика.

4. К важнейшим постоянным задачам принято относить *прогнозирование образования* на ближайшее и отдаленное будущее. Область педагогической прогнозистики охватывает все горизонты образовательной инфраструктуры и самой науки. Без научных прогнозов невозможно управлять педагогической политикой, экономикой образования, совершенствованием собственно педагогической деятельности, системами управления и др. В педагогическом прогнозировании реализуется известный кибернетический постулат: любая система характеризуется двумя параметрами: она функционирует и одновременно развивается. Отсюда возникает необходимость двухаспектного управления ею: управления функционированием и управления ее развитием.

5. Среди сравнительно новых задач педагогической науки, возникших в последние десятилетия, называют *задачу внедрения результатов исследований в практику*. Таким образом, **задачами психологии и педагогики** являются следующие:

- 1) устанавливать психические и педагогические факты;
- 2) находить новые факты;
- 3) выявлять механизмы психического и педагогического функционирования;
- 4) находить закономерности психических и педагогических явлений;
- 5) устанавливать законы развития психики и личности в целом.

**3. Методы психолого-педагогического исследования.** Психологию можно считать наукой, поскольку она использует научные методы, чтобы описывать и объяснять поведение.

Среди знаний имеются такие, которые знакомят нас с готовыми результатами познания, а также такие, которые задают нам метод действия с вещами. Великий философ Р. Декарт провозгласил: «Метод важнее результата!». Тем самым подчеркивается приоритет метода как инструмента, орудия действия по сравнению с частным знанием, важным для использования лишь в конкретном случае.

Уровни познания:

1. Операциональный уровень содержит совокупность знаний об относительно простых понятиях, методах преобразования или оперирования объектами независимо от их природы.

2. Предметно-специфический, содержащий знания о методах, которые данная область знаний использует для решения своих специфических задач, т. е. только этой области присущих.

3. Общенаучной методологии – более высокий уровень, содержащий сведения о возможных научно обоснованных стратегиях исследования и описания объектов познания. Перечислим некоторые стратегии: метод проб и ошибок, метод аналогии, аналитический метод, метод системного анализа.

**Психологическое исследование** включает в себя следующие этапы:

- 1) формулировку проблемы,
- 2) выдвижение гипотезы,
- 3) проверку гипотезы,
- 4) интерпретацию результатов проверки.

В основном о методах психологии говорят в связи с третьим этапом проверки гипотезы.

Под **методом** следует понимать способ организации деятельности, совокупность приемов и операций практического и теоретического освоения действительности, инструмент, которым познается предмет познания, науки.

**Методики** – конкретные разновидности инструмента одного вида, приёмы изучения отдельных психических явлений.

**Методология** (от греч. *methodos* – путь исследования или познания, *logos* – понятие, учение) – система принципов и способов организации и построения теоретической и практической деятельности, система правил и нормативов познания. Методологией называют систему принципов конкретного исследования.

Общим научным методом, на требования которого ориентируются исследователи любой отрасли наук, является *диалектико-материалистический метод*.

Основные требования этого метода сводятся к следующему:

- изучать явление в его развитии, т. е. подходить к изучаемому явлению как к развивающемуся и изменяющемуся,
- изучать данное явление в его связях и взаимодействии с другими явлениями, в первую очередь с теми, которые определяют его появление, влияют на него сейчас и определяют тенденции его дальнейшего развития;
- выявлять моменты перехода количественных изменений в качественные;
- рассматривать процесс развития как самодвижение и саморазвитие, происходящее в силу присущих ему внутренних противоречий: единство и борьба этих противоречий или противоположностей и есть движущая сила, источник развития.

При изучении психологического и педагогического опыта применяются такие методы, как наблюдение, беседа, тест, эксперимент, интервьюирование, анкетирование, изучение письменных, графических и творческих работ учащихся, психолого-педагогической документации.

Приведём краткую характеристику некоторых методов.

*Наблюдение* – это самый информативный и дешёвый метод изучения явления, конечно, при условии специальной подготовки наблюдателя. Наблюдение может быть внешним (со стороны), внутренним (самонаблюдение = рефлексия), свобод-

ным, стандартизированным, включённым и сторонним. Чтобы точнее регистрировать поведение наблюдаемых респондентов, не смешивать существенное с второстепенным и не интерпретировать события, исходя из своих ожиданий, необходимо вооружиться магнитофоном, фотоаппаратом или видеокамерой.

Чтобы изучить определённый аспект поведения и описать его характеристики, используют *опросники* или *карты наблюдения*.

*Беседа* применяется в целях получения необходимой информации или разъяснения по поводу того, что не было понято при наблюдении.

*Анкеты* дают возможность получить информацию о больших группах людей путём опроса какой-то части этих людей, составляющих репрезентативную (представительную) выборку. Выборка должна точно отражать популяцию в целом, а вопросы должны быть тщательно разработаны.

*Тест* (от англ. test – проверка) – система заданий, позволяющих измерить уровень развития определённого психологического качества (свойства) личности. Тест – научно-обоснованный метод измерения, дающий возможность количественно оценить трудно поддающиеся измерению психологические качества (гомогенные – измерение одного свойства, гетерогенные – совокупность гомогенных тестов, связанная общей концепцией или теорией измерения различных свойств). Существуют *тест-опросник*, *тест-задание* и *проективный тест*.

*Тест-опросник* основан на системе заранее продуманных, тщательно отобранных и проверенных с точки зрения их валидности и надёжности вопросов, по ответам на которые можно судить о психологических качествах испытуемых.

*Тест-задание* предполагает оценку психики и поведения человека на базе того, что он делает. Предлагается серия специальных заданий, по итогам выполнения которых судят о наличии или отсутствии и степени развития у него изучаемого качества.

В основе *проективных тестов* лежит механизм проекции, согласно которому неосознаваемые собственные качества, особенно недостатки, человек склонен приписывать другим людям. Об испытуемом судят на основании того, как он воспринимает и оценивает ситуации, психологию и поведение других людей, какие личностные свойства, мотивы положительного или отрицательного характера он им приписывает. Проекция – один из защитных механизмов, посредством которого человек избавляется от переживаний по поводу собственных недостатков за счёт приписывания их другим людям.

*Эксперимент* – метод психологического исследования, заключающийся в целенаправленном и продуманном создании искусственной ситуации, в которой изучаемое свойство выделяется, проявляется и оценивается лучше всего. Различают эксперимент естественный, лабораторный и психолого-педагогический.

*Моделирование* – метод психологического исследования, применяемый тогда, когда исследование интересующего учёного явления путём простого наблюдения, опроса, теста или эксперимента затруднено или невозможно в силу сложности или труднодоступности. Создают искусственную модель изучаемого феномена, повторяя его основные параметры и предполагаемые свойства.

## **Классификация методов психолого-педагогического исследования**

**I. Организационные:** сравнительные, лонгитюдные и психопатологические.

**II. Эмпирические:**

- 1) **обсервационные:** наблюдение, самонаблюдение;
- 2) **экспериментальные:** лабораторные, естественные, психолого-педагогические;
- 3) **психодиагностические:** тесты (стандартизированные, проективные); опросники, анкеты; интервью, беседы.
- 4) **биографические:** анализ жизненного пути, анализ документов.

**III. Моделирование:** математическое, логическое, техническое, кибернетическое.

**IV. Вспомогательные:** физиологические (медицинские), математические (статистические), графические.

*Для понимания некоторых положений данной темы необходимо знание следующих терминов.*

**Интерииоризация** (от лат. interior – внутренний) – формирование внутренних структур человеческой психики благодаря усвоению структур внешней социальной деятельности. Следует отличать от любых форм получения «извне», переработки и хранения «внутри» психики знакомой информации (отличать от восприятия и памяти). Понятие впервые введено французскими и швейцарским психологами (П. Жане, А. Валлон, Ж. Пиаже и др.). Освоение понятийного аппарата психологии и педагогики осуществляется именно в результате интерииоризации научных данных этих дисциплин, то есть присвоения их на внутренний уровень. Когда студент сумеет составить собственный психологический портрет, пользуясь научными терминами, можно сказать, что процесс интерииоризации полученных знаний состоялся.

**Экстериоризация** (от лат. exterior – наружный, внешний) – процесс порождения внешних действий, высказываний и т. д. на основе преобразования ряда внутренних структур, сложившихся на основе интерииоризации внешней социальной деятельности человека.

**Ориентировочная деятельность** (ориентировка) заключается в том, что субъект производит обследование ситуаций, содержащих в себе элемент новизны, подтверждает или изменяет смысловое и функциональное значение ее объектов, примеривает и видоизменяет свои действия, намечает для них новый или обновленный путь. Далее в процессе выполнения приходится активно регулировать ход действий по этим значениям объектов.

**Поведение**, изучаемое психологией, – действия, которые управляются субъектом на основе ориентировки в плане образа.

**Субъект** целенаправленных действий – живой организм, имеющий высшую нервную инстанцию по управлению реакциями во внешней среде на основе образа этой среды и по увязке этих реакций с внутренней средой организма.

**Индивид** – биологическое явление, представитель Homo sapiens.

**Личность** – высшая интеграция всех психических явлений, формирование особых, чисто личностных новообразований: убеждений, ценностных ориента-

ций, мировоззрения. Личность – это индивид как субъект социальных отношений и сознательной деятельности; системное качество индивида, определяемое включённостью в общественные отношения и формирующееся в совместной деятельности и общении. Субъективно для индивида личность выступает как его «Я» (образ-«Я», «Я»-концепция), то есть система представлений о себе, конструируемая индивидом в процессах деятельности и общения, обеспечивающая единство и тождественность его личности и обнаруживающая себя в самооценках, в чувстве самоуважения, уровне притязаний и т. д.

**Валидность** – качество метода психологического исследования, выражающееся в его соответствии тому, для изучения и оценки чего он изначально был предназначен.

**Надёжность** – качество научного метода исследования, позволяющее получать одни и те же результаты при повторном или многократном использовании данного метода.

Кратко основная информация по теме оформлена в схемах (студенты В. Абрамов, ЭиУ- 479, Е. Лесова, Е. Мальцева, ЭиУ-329) (см. табл. 1, рис. 2, 3, 4, 5).

#### *Вопросы для повторения*

1. Дайте определение психологии и педагогики? Чем отличаются объекты и предметы психологии и педагогики, раскройте эти понятия?
2. Определите основные задачи психологии и педагогики?
3. Дайте характеристику основным видам психических явлений? Что такое психика?
4. Какие категории педагогики Вы знаете, дайте им определения?
5. Какие направления и отрасли психологии и педагогики вы знаете?
6. Расскажите об основных исторических событиях развития психологии как науки.
7. Расскажите о значимых исторических событиях развития педагогики как науки.
8. Что такое метод, методика, методология, какие методы психолого-педагогического исследования Вы знаете?



**ПСИХОЛОГИЯ** – психические явления  
 ↓ предмет  
**ПСИХИКА** – субъективный образ

| Структура психики  |  |
|--|--|
| <p><b>Уровни</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– сверхсознание (сверхактив. работа мозга при полном мышечном расслаблении)</li> <li>– сознание (контроль и планир.)</li> <li>– подсознание (вытесненная из сознания инфор.)</li> <li>– бессознательное (информация не была в активном сознании, напр: инстинкты, влечения)</li> </ul> | <p><b>Явления</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Психические процессы (кратковрем., есть результат)           <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>познавательные</i> (ощущ., воображ., представление)</li> <li>▪ <i>эмоциональные</i> (эмоции, аффект, чувства)</li> <li>▪ <i>регуляторно-волевые</i> (усилие, воля)</li> </ul> </li> <li>2. Психические состояния – на определенное время, процессы входят           <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>функциональные</i> (определенный уровень работоспособности)</li> <li>▪ <i>эмоциональные</i> (стресс, депрессия, возбуждение)</li> <li>▪ <i>интеллектуальная работоспособность</i></li> </ul> </li> <li>3. Психические свойства – более длительные и устойчивые, иногда на всю жизнь           <ul style="list-style-type: none"> <li>темперамент</li> <li>характер</li> <li>способности</li> <li>направленность личности</li> </ul> </li> </ol> |
| <p><b>Функции</b></p> <p>отражательная, регуляторная</p> <p>адаптивная = познавательная + прогностическая</p>  |  |

| История                          |                              |   |
|----------------------------------|------------------------------|---|
| эпоха                            | персон.                      | идея  |
| античность                       | Платон, Аристотель           | анимизм – у всего существует душа   |
| умозрительная психология XVII в. | Декарт, Спиноза, Лейбниц     | душа ≠ телу<br>душа и тело определяются одним материал. началом<br>психика ≠ сознанию<br>душа и тела находятся в соответствии благодаря божественной мудрости |
| эмпирич. психология XVIII в.     | Вольф, Локк, Гартли, Спенсер | Душа – пассивная, но способная к восприятию среда<br>Ассоциативная ψ-я  |
| ψ-я – самостоятел. наука XIX в.  | Вундт, Титчер                | Основал 1-ю в мире псих. Лабораторию эксперимент. ψ-и<br>Структурная ψ-я (идея элементов: ощущений, образов, чувств)  |

**Методы исследования**

1. наблюдение (внешнее, внутреннее, свободное)
2. опрос (устный, письм., свободный)
3. тесты (тест-опросник, тест-задание, проективный тест)
4. эксперимент (естеств., лабораторный, психолого-педагог.)
5. моделирование (математ., логическое, кибернетич.)

**Направления**

*бихевиоризм* XIX – поведение

*генитальпсихология* 30г. XX – целостный эмоциональный образ

*глубинная* 1896г. – бессознательное

*когнитивная* – решающая роль знаний

*гуманистическая* – творческая личность и ее целостность

Используемые сокращения:  
 Ψ-я – психология  
 ∑ – сумма  
 ∃ – существует

| Основные отрасли   |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Общая психология: психология познавательных процессов, психология личности</li> <li>2. Специальные отрасли: генетическая, нейропсихология, дифференциальная, возрастная, социальная, педагогическая, медицинская и т.д.</li> </ol> |

Рис. 2. Психология (студентка Е. Лесова, ЭиУ-329)

# ПЕДАГОГИКА

предмет

## воспитание

### Основные категории

1. Воспитание (воздействие на интеллект, эмоц., физич. и нравств. сферы личности)
2. Обучение (преподавание и учение)
3. Развитие (процесс, изменение)
4. Образование = обучение + воспитание + развитие
5. Формирование (результат процесса развития)



### История

| Период         | Особенности   |
|----------------|---|
| Древний мир    | Народное образование: игры, имитирующие труд взрослых<br>Древний Восток. 3 типа школ: жреческие, дворцовые, военные   |
| Античный мир   | <u>Спартанская система</u> – общеобразовательная система<br>Юноши: (возрастная шкала)<br>7-15 л. чтение, письмо, счет, военно-физическая подготовка<br>15-20 л. музыкальное образование, военно-физическая подготовка<br>20 л. итоговое испытание<br>Девушки:<br>домоводство, уход за детьми, музыка, военно-физические упражнения<br><u>Афинская система</u> – частные и платные школы<br>7-12 л. основы грамоты, музыка, пение, декламация<br>12-16 л. школа полиистра: гимнастика, пятиборье (бег, борьба, прыжки, метание копья, диска)<br>16-18 л. гимназия: философия, литература, политика<br>18-20 л. эфимия: политические науки, законы, проф. военная подготовка.<br>Риторская школа Квинтилиана (труд: «Наставление в ораторском искусстве»)<br>- 1ая получила статус государственной. |
| Средние века   | В сфере образования и воспитания безраздельно господствовала церковь<br><u>Западная Европа</u><br>приходские школы, монастырские, соборные и кафедральные школы<br>7-15 л. основы грамоты, религиозных догматов, пение псалмов и молитв<br>XII-XIV в. цеховые школы (ремесленники), гильдийские школы (купцы), рыцарская система (верховая езда, плавание, копьё, охота, шахматы, стихи, музыка)  |
| Возрождение    | Гуманизация образования; Я.А.Коменский («Великая дидактика») – идея всеобщего образования, система принципов дидактики.<br><u>Классический тип образования</u> – гимназия (латинск., греческий, античная культура)<br>1804г. – в России появились первые гимназии   |
| Просвещение    | <u>Реальные и профессиональные школы</u> (Естеств.-матем. предметы)<br>1701 г. – по указу Петра I создана школа матем. и навигационных наук   |
| Новейшее время | 3 типа школ:<br>1. Массовая общедоступная<br>2. Частная школа<br>3. Гос. школы для одаренных детей  |

### Отрасли

- |   |   |
|---|---|
| 1. Общая педагогика – фундаментальные законы обучения | 5. Педагогика ПТУ и средне-специального образования |
| 2. Дошкольная   | 6. Исправительно-трудовая                           |
| 3. Педагогика общеобразовательной школы               | 7. Военная педагогика                               |
| 4. Специальная – аномалии развития.                   | 8. Педагогика высшей школы                          |

Рис. 3. Педагогика (студентка Е. Лесова, ЭиУ-329)

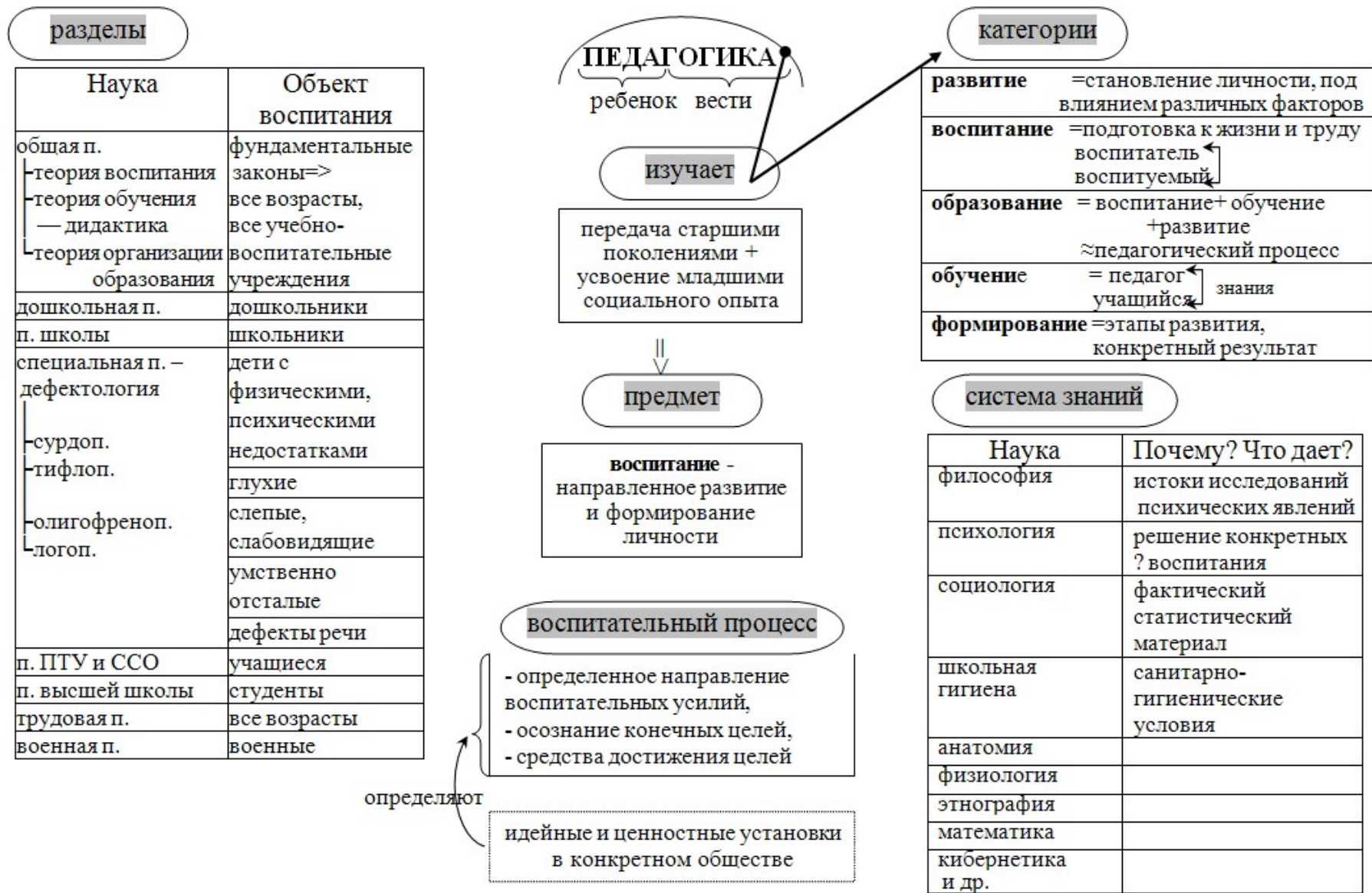


Рис. 4. Педагогика, ч. 1 (студентка Е. Мальцева, ЭиУ-329)



этапы развития

| Этап                     | Истоки  | Направления                         | Школы   | Возраст | Что изучали?   |
|--------------------------|---|-------------------------------------|---|---------|--|
| первобытность            |   |                                     |   |         | навыки, обычаи, интересы рода > личных   |
|                          | Др. Восток  |                                     | жреческие<br>дворцовые<br>военные                               | >10     | право, астрология, медицина,<br>религия+счет, письмо                             |
| античность               | Др. Греция<br>Др. Рим<br>Квинтилиан<br>«Наставление в<br>ораторском<br>искусстве» | спартанская                         | мужские   | 7-15    | чтение, счет, письмо+военная подготовка  |
|                          |   |                                     | женские   | 15-20   | музыка+физически-военная подготовка  |
|                          |   | афинская                            | ш. грамматиста  | 7-12    | основы грамоты   |
|                          |   |                                     | ш. кифариста  |         | музыка, пение, декламация  |
|                          |   |                                     | ш. калистра   | 12-16   | гимнастика, пятиборье  |
|                          |   |                                     | гимназия  | 16-18   | философия, литература, политика  |
| эфибия                   | 18-20   | право, политика, военная подготовка |   |         |  |
| средневековье<br>(V-XVI) | 3. Европа   | церковные                           | приходские  | 7-15    | основы грамоты, религиозные догматы,<br>пение псалмов и молитв                   |
|                          |   |                                     | монастырские  |         |  |
|                          |   |                                     | соборные  |         |  |
|                          |   |                                     | кафедральные  |         |  |
|                          |   | ремесленные                         | цеховые   |         | практическая направленность  |
| гильдейские              |   |                                     |   |         |  |
| рыцарские                |   |                                     | 7 рыцарских добродетелей  |         |  |
| возрождение<br>(XV-XVI)  | Я.А. Коменский<br>«Великая<br>дидактика»  | классическое<br>образование         | гимназия  |         | латынь, греческий+математика, история,<br>география, родной язык, естествознание |
| XVIII                    |   |                                     | 14.01.1701 - школа математических и навигационных наук в Москве |         |  |
| XIX                      | Россия<br>Германия  |                                     | 1804 – устав, гимназии в России                                 |         |  |
|                          |   |                                     | + реальные<br>профессиональные                                  |         | естественно-математические предметы  |
| XX                       |   |                                     | массовые<br>частные<br>для одаренных+<br>ВУЗы                   |         |  |

Рис. 5. Педагогика, ч. 2 (студентка Е. Мальцева, ЭиУ-329)

## ТЕМА 2. ОЩУЩЕНИЕ И ВОСПРИЯТИЕ

### План

1. Понятие ощущения.
2. Виды и свойства ощущения.
3. Понятие восприятия. Свойства восприятия.
4. Понятие социальной перцепции.

*Основные понятия:* ощущение, виды ощущений, восприятие, виды восприятия, афферентные нервные пути, эфферентные нервные пути, анализатор, пороги ощущения, сензитивность, сенсбилизация, синестезия, галлюцинация, иллюзия, адаптация, компенсация, время реакции, психофизика, апперцепция, свойства образа восприятия, приписывание, установка, когнитивный диссонанс, социальная перцепция.

### Литература

1. Веккер, Л. М. Психические процессы: В 3-х т. – Т. 3. / Л. М. Веккер. – Л., 1981. – С. 285 – 325.
2. Величковский, Б. М. Психология восприятия / Б. М. Величковский, В. П. Зинченко, А. Р. Лурия. – М., 1973.
3. Гиппенрейтер, Ю. Б. Введение в общую психологию: Курс лекций / Ю. Б. Гиппенрейтер. – М., 1988. – С. 64 – 95, С. 162 – 189.
4. Запорожец, А. В. Избранные психологические труды: В 2-х т. – Т. I. / А. В. Запорожец. – М., 1986. – С. 112 – 153.
5. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии: В 2-х т. – Т. I. / С. Л. Рубинштейн. – М., 1989. – С. 146 – 156.

**1. Понятие ощущения.** Мы уже знаем, что такое психика, какими методами её изучают, как она развивается. Теперь предстоит самое главное – разобраться в основных блоках, частях, из которых построен внутренний мир человека. Мы знаем, что психика – это сложная отражательная деятельность мозга. Но окружающий мир может отражаться человеком по-разному. О форме предмета мы узнаём, взглянув или осяпав его, а для проникновения в структуру атома надо провести длительные исследования и построить сложную систему рассуждений. В первом случае говорят о непосредственном отражении, во втором – об опосредованном. В первом случае результатом отражения будет наглядный образ, во втором – понятия и умозаключения.

Существует немало попыток создать классификацию психических явлений. Издавна принято, например, деление психики на познание, чувства и волю.

Познание, познавательная деятельность, подразделяется, в свою очередь, на самостоятельные психические процессы: ощущение, восприятие, представление, воображение и мышление – и сквозные: память, внимание и речь.

Тепло и холод, цвета и звуки, запахи и вкус, гладкость и шероховатость и многие, многие другие качества, признаки, свойства окружающих предметов и явлений мы познаём благодаря особому психическому процессу – ощущению. Характерная особенность ощущений – их сиюминутность и непосредственность.

Благодаря ощущениям мы познаём отдельные качества и свойства предметов и явлений. Впрочем, в реальной жизни трудно выделить ощущения в чистом виде. Они всегда переживаются как свойства того или иного целостного предмета или явления: красное знамя, прохладный ветерок, душистая роза, сладкий мёд и т. д.

**Ощущение** – познавательный психический процесс, который заключается в отражении отдельных свойств предметов и явлений действительности при их непосредственном воздействии на наши органы чувств.

Из курса анатомии и физиологии вы знаете, что физиологическим аппаратом ощущений служат анализаторы, или сенсорные системы, которые состоят из рецептора (глаз, ухо, вкусовые луковицы, расположенные на поверхности языка, и т.д.), афферентных и эфферентных нервных путей и соответствующего отдела коры мозга.

Характеризуя комплекс мозговых и других органических структур, участвующих в восприятии, переработке и хранении специфической информации, связанной с деятельностью отдельных органов чувств, И.П. Павлов ввел понятие **анализатора**. Этим словом он обозначил относительно автономную органическую систему, обеспечивающую переработку специфической сенсорной информации на всех уровнях ее прохождения через ц.н.с.

**Афферентные нервные пути** – проводниковый отдел – передают восходящие импульсы возбуждения, возникшие в рецепторе, к соответствующему отделу коры головного мозга.

**Эфферентные пути** проводят импульсы от центра к периферии, т.е. к гладкой мускулатуре, и эндокринной системе.

Для возникновения ощущений необходимо: 1) чтобы было, что ощущать: какой-то предмет, явление, 2) предмет должен воздействовать на рецептор своим определённым свойством – цветом, поверхностью, температурой, вкусом или запахом.

Воздействие может быть контактным (вы прикасаетесь пальцем к предмету или кладёте его на язык) или дистантным (вы видите далёкие звёзды, слышите голос товарища, ощущаете запах моря). Однако оно обязательно раздражает специальные чувствительные клетки рецептора. Раздражение – физический процесс, под его воздействием в нервных клетках возникает возбуждение – физиологический процесс, который по афферентным нервным волокнам передаётся в соответствующий участок мозга.

Для возникновения ощущения необходимо, чтобы раздражение достигло определённой силы, определённой величины.

**Порог ощущения** – величина раздражителя, вызывающего или меняющего ощущение. Минимальная величина раздражителя, впервые начинающего вызывать ощущение, называется *нижним абсолютным П. О.*

*Верхним абсолютным П. О.* называют величину раздражителя, при которой ощущение либо исчезает, либо качественно меняется, превращаясь в болевое. *Разностный, или дифференциальный, порог ощущения* показывает минимальное различие между двумя раздражителями.

Между абсолютной чувствительностью и её порогом существует *обратная пропорциональная зависимость*: чем меньше величина порога, тем выше чувствительность (**сензитивность**).

Основными органами чувств являются зрительный, слуховой, вкусовой, кожный и некоторые другие анализаторы.

**2. Виды ощущений.** Со времён Аристотеля традиционно выделяют 5 видов ощущений, информирующих человека об изменениях в окружающей среде: осязание, вкус, обоняние, слух и зрение. Однако установлено, что существует много других ощущений, сложные механизмы обеспечивают постоянное взаимодействие органов чувств между собой. Например, восприятие вкуса основано на тесном взаимодействии рецепторов ротовой и носовой полостей. Нарушение взаимодействия между органами зрения и равновесия приводит к «морской» и «автомобильной» болезни.

### Классификация ощущений

#### I. По модальности (качественному своеобразию):

– зрительные (световые, цветовые: 1) световые ощущения обусловлены восприятием световых волн путём поглощения «квантов энергии», называемых фотонами, световой стимул тем интенсивнее, чем больше фотонов соответствует той или иной частоте, световое зрение обеспечивают палочки, расположенные по периферии сетчатки, они помогают различать чёрные, серые и белые тона; 2) цветное зрение обеспечивают колбочки, сосредоточенные в центральной области сетчатки, каждая колбочка содержит фотопигмент одного из 3-х типов, чем и определяется её чувствительность к световым волнам той или иной длины – к красному, зелёному или синему цвету);

– слуховые (раздражителем для слухового анализатора являются звуковые волны, продольные колебания частиц воздуха, распространяющиеся во все стороны от источника звука, виды слуховых ощущений: речевые, шумы, музыкальные);

– вкусовые (вызываются действием на вкусовые рецепторы веществ, растворённых в слюне или воде, традиционно различают 4 типа вкусовых ощущений: сладкое, кислое, солёное и горькое, которые воспринимаются определёнными участками языка с помощью примерно тысячи вкусовых сосочков, рецепторы клетки обновляются в среднем через каждые 7 дней);

– обонятельные (органами обоняния являются обонятельные клетки, расположенные в носовой полости, раздражителями для обонятельного анализатора служат частицы пахучих веществ, которые попадают в носовую полость вместе с воздухом; различают 7 основных групп запахов: эфирный (ацетон), камфорный (нафталин), мускусный (мускус), цветочный (запах розы), ментоловый (мята), острый (уксус), гнилостный (запах тухлого яйца);

– кожные ощущения: 1) тактильные – возникают в результате передачи информации различными кожными рецепторами при их контакте с предметом, например: скольжение руки по гладкой или шероховатой поверхности ведёт к возбуждению лишь определённой группы рецепторов, в результате чего мозг полу-

чает информацию о характерных особенностях поверхности предмета; 2) температурные – на теле человека имеются точки, чувствительные только к теплу или только к холоду; 3) вибрационные – возникают при воздействии на поверхность тела колебаний воздуха;

– органические ощущения (это ощущения голода, жажды, сытости, тошноты и т. д., рецепторы находятся в стенках внутренних органов: пищевода, желудка, кишечника);

– ощущения равновесия и положения головы (благодаря рецепторам во внутреннем ухе);

– кинестетические и чувство положения конечностей (мышечно-суставные ощущения, степень растяжения или сокращения мышцы, расположение различных частей тела);

– осязательные ощущения (комбинация, сочетание кожных и двигательных ощущений при ощупывании предметов);

– болевые ощущения (имеют различную природу: 1) существуют специальные рецепторы, расположенные на поверхности кожи и во внутренних органах и мышцах; 2) при действии сверхсильного раздражения на любой анализатор;

– химическое чувство (информирующее о структурных особенностях молекул, растворённых в слюне (вкус и обоняние) или взвешенных в воздухе (слух) (способность к восприятию звуковых волн, связанных с колебанием молекул воздуха), и т.д.

## **II. По расположению рецепторов:**

– органические (в организме – ощущение голода, холода, жажды),

– дистантно-контактные (свет далёкой звезды, запах цветка).

## **III. По направлению воздействия раздражителя:**

– экстероцептивные (извне) – зрительные, вкусовые, осязательные и т.д.,

– интероцептивные (изнутри) – действие раздражителя идёт от внутренних органов,

– проприоцептивные – источник раздражения идёт из мышечно-суставных тканей.

## **Основные свойства ощущений**

**1. Сенсibilизация** – (от лат. *sensibilis* – чувствительный) повышение чувствительности нервных центров под влиянием действия раздражителя. Например, если ежедневно по 15 минут заниматься сольфеджио, можно развить очень хороший слух. Любой водитель (автомобиля, самолёта) по звуку мотора «определяет» его состояние.

**2. Синестезия** – (от греч. *synaesthesia* – совместное чувство, одновременное ощущение) явление, состоящее в том, что какой-либо раздражитель, действуя на соответствующий орган чувств, помимо воли субъекта вызывает не только ощущение, специфичное для данного органа чувств, но одновременно еще и добавочное ощущение или представление, характерное для другого органа чувств (например: 1) цветной слух у Вагнера, А. Скрябина, Н.А. Римского-Корсакова; 2)

скрип тормозов ночью на пустынном шоссе: основное ощущение – слуховое, добавочное ощущение – кинестетическое – «мурашки по коже»).

**3. Простое взаимодействие** – мы одновременно воспринимаем действительность на разного рода рецепторы.

Для обеспечения психического здоровья человеку необходимо достаточное количество ощущений.

Недостаток ощущений может вызвать **сенсорную депривацию** (голод, подавление) и галлюцинации. Чрезмерное количество ощущений также может вызвать галлюцинации и пресыщение.

**Галлюцинация** (от лат. hallucination – бред, видение) обман чувств, ложное восприятие, возникающее без соответствующего внешнего раздражения. Если образ сохраняет реальность в отсутствии предмета, то он называется галлюцинацией. Галлюцинаторные образы, лишённые реальности (т.е. образы, также возникающие в отсутствие предмета, но субъективность которых осознаётся) называются псевдогаллюцинациями. Наблюдаются при психических заболеваниях. Их следует отличать от иллюзий.

**Иллюзия** (от лат. illusio – обман) искажённое восприятие действительности, обман восприятия. 1. Иллюзия как следствие несовершенства органов чувств; свойственны всем людям (например, оптические иллюзии). 2. Иллюзии, обусловленные особым состоянием психики (например, страхом, снижением тонуса психической деятельности). *Наличие* ложно воспринимаемого реального объекта отличает иллюзии от галлюцинаций, человек всегда может проверить своё восприятие, обратившись к реальному объекту. 3. Ложные представления, связанные с определёнными социальными установками индивида. 4. Несбыточные надежды.

Психика – целостная система. Это единство при потере отдельных органов чувств проявляется в явлениях **компенсации** – сохранившиеся органы ощущений частично берут на себя функции утраченных. У слепых, например, обостряется слух, осязание, обоняние. Люди переживают потерю любого из каналов связи с окружающей средой как величайшую трагедию. С потерей органа чувств не просто выпадает какая-то часть из спектра переживаний, но перестраивается вся личность, все её жизненные отношения к окружающим людям (например, жизнь оглохшего Л. ван Бетховена, слепоглухонемой О. И. Скороходовой).

Органы чувств человека в процессе жизнедеятельности адаптируются к внешним и внутренним раздражителям. Кстати, сенсорная депривация может возникнуть и по вине адаптации, то есть в результате приспособления органа чувств к действующему раздражителю. Адаптация – это строго психофизиологическое явление. Например, что происходит, когда из ярко освещённой комнаты человек выходит в тёмную прихожую? В первые мгновения он ничего не видит, а потом начинает различать окружающие предметы. Точно такое же явление, но с обратным знаком наблюдается и при переходе от сумеречного освещения к яркому свету – сначала свет слепит глаза, а потом наш глаз перестраивает свою деятельность, чувствительность понижается, и человек нормально воспринимает окружающее. В первом случае говорят об адаптации к темноте, во втором – об адаптации к свету.

**Адаптация** (от лат. *adaptare* – приспособлять) – в широком смысле – приспособление к изменяющимся внешним и внутренним условиям. Адаптация человека имеет два аспекта: биологический и психологический. К проявлениям биологической адаптации относится ряд психофизиологических процессов, например: световая адаптация. У человека адаптация к таким условиям осуществляется не только в пределах внутренних средств и возможностей регуляции функций организма, но и в связи с использованием разнообразных вспомогательных средств, являющихся продуктами его деятельности (жилище, одежда, средства передвижения, оптическая и акустическая аппаратура и т.д.). Интерес представляют адаптационные реакции организма на неблагоприятные воздействия значительной интенсивности (экстремальные условия), которые нередко возникают в различных видах профессиональной деятельности, а иногда и в повседневной жизни людей; совокупность таких реакций называется адаптационным синдромом.

Психологический аспект адаптации частично перекрывается понятием адаптации социальной. Это приспособление человека как личности к существованию в обществе в соответствии с требованиями этого общества и с собственными потребностями, мотивами и интересами. Особые трудности социальной адаптации испытывают лица с психическими и физическими недостатками (дефектами слуха, зрения, речи и т.д.). В этих случаях адаптации способствует применение в процессе обучения и в повседневной жизни различных специальных средств коррекции нарушенных и компенсации отсутствующих функций.

Явления адаптации существуют во всех сферах психической жизни человека. Грозна эмоциональная адаптация. То, что вчера волновало, будоражило, радовало, приводило в восторг, сегодня уже оставляет равнодушным, безразличным. И чтобы вновь всколыхнуться, нужны новые и более сильные раздражители.

**3. Понятие восприятия.** Ощущения входят в структуру более сложного психического процесса – восприятия.

**Восприятие** – познавательный психический процесс, который заключается в отражении предметов и явлений действительности в совокупности их свойств при их непосредственном воздействии на органы чувств. В ходе восприятия происходит упорядочение и объединение отдельных ощущений в целостные образы.

К основным **факторам**, влияющим на восприятие, благодаря которому формируется связанная картина реальности, относятся ограничения, связанные с органами чувств, состояние сознания, предшествующий опыт, «культурное моделирование».

Окружающая среда в любой момент посылает нам тысячи всевозможных сигналов, из которых человек может уловить лишь очень небольшую часть.

Культура берет на себя регулирование деятельности мозга, внося те или иные особенности мировосприятия, характерные для членов данной группы. Наблюдаются различия в восприятии мира, жизни, смерти и т.д. у различных культур.

Способ классификации воспринимаемого у каждого человека связан с предварительным жизненным опытом. Только благодаря практике и опыту мозг человека способен структурировать и организовывать элементы внешнего мира, чтобы придавать им точное значение.

Существует ряд принципов, с помощью которых происходит объединение восприятий в связные единства. К этим принципам относятся:

Принцип фигуры и фона – все то, что для человека имеет какой-то смысл, воспринимается им как фигура на некотором гораздо менее структурированном фоне. Этот принцип распространяется на все органы чувств.

Принцип заполнения пробелов – мозг человека всегда старается свести фрагментарное изображение в фигуру с простым и полным контуром.

Принцип объединения (группировки) элементов – элементы могут объединяться по признакам близости, сходства, непрерывности (воображаемой), симметрии.

Принцип близости: близкие или смежные элементы объединяются в единую форму; сходства: в единую форму легче объединить схожие элементы; непрерывности: элементы будут организовываться в единую форму, если они сохраняют одно направление; симметрии: форма будет воспринята как «правильная», если она имеет одну или несколько осей симметрии.

Таким образом, из различных интерпретаций относительно некоторой серии элементов мозг человека чаще всего выбирает самую простую, самую полную или ту, которая реализует наибольшее число рассмотренных выше принципов.

### **Основные свойства образа восприятия**

#### **I. Пространственно-временные:**

- локализация,
- рельеф (объёмность образов благодаря бинокулярности нашего зрения),
- форма,
- величина предмета,
- последовательность,
- длительность,
- одновременность,
- модальность.
- интенсивность.

#### **II. Производные:**

- константность (узнавание предмета и его свойств в изменённом виде),
- предметность (выделение из фона знакомых или необходимых предметов),
- целостность (узнавание предмета по его деталям),
- обобщённость,
- осмысленность (целенаправленность восприятия, включающие в себя осознанность и мышление).

#### **III. Дополнительные свойства:**

- апперцепция – зависимость восприятия от прошлого опыта, от общего содержания психической деятельности человека и его индивидуальных особенностей;
- активность восприятия – установка на восприятие,
- избирательность (преимущественное выделение одних предметов по сравнению с другими).



**Важнейшими свойствами образа восприятия** являются: предметность, структурность, подвижность и управляемость, целостность, константность, избирательность.

Остановимся более подробно на предметности образа восприятия. Предметность образа восприятия означает:

1. Реальность – человек верит в существование того предмета, который дан ему в образе, т.е. он убежден в объективном существовании этого предмета. Вынесенность образа называется предметностью. Объективированность – человек переживает образ как вынесенный вовне. При неадекватном стимулировании того или иного органа чувств могут возникнуть образы, лишенные объективированности. В этих случаях говорят «в ухе звенит», «из глаз посыпались искры» и т. п. Перцептивные системы работают так, что разделяют мир на отдельные предметы.

2. Означенность – образы восприятия, лишенные значения, когда человек может детально описать предмет, на который он смотрит, но не способен его опознать.

3. Полиmodalность – органическое единство данных различной modalности, получаемых от органов чувств.

Перечисленные выше свойства не исчерпывают предметности образа. Человек живет в предметном мире, который отличается от мира, описание которого можно найти в учебниках физики. Этому способствует непосредственно данное в сознании тождество предмета и его образа.

В знакомом мире есть явления, которые не могут быть восприняты без специальных приборов. С другой стороны, громадное множество явлений (таких, как улыбка, агрессивность) легко и отчетливо воспринимаются нами.

### **Виды восприятия**

#### **I. По modalности:**

- слуховые (звуков, речи; например, симфония),
- зрительные (цвета, формы, величины; например, картина),
- осязательные (температуры, гладкости и др.).

#### **II. По форме существования материи:**

- пространства,
- времени,
- движения.

**4. Восприятие социальных объектов.** Восприятие людей друг друга в обществе называется *социальной перцепцией*.

Восприятие социальных объектов – себя и других – подчиняется тем же механизмам, о которых говорилось ранее, но некоторые из них имеют свои специфические проявления. Так, например, фактор «предшествующий опыт» проявляется в феноменах приписывание, установка, стереотипизация и предубеждение.

Приписывание начинает действовать в условиях дефицита информации о другом человеке. Оно осуществляется либо на основе сходства поведения воспринимаемого человека с каким-либо другим образцом, имевшимся в прошлом опыте субъекта восприятия, либо на основе анализа собственных мотивов, предполагаемых в аналогичной ситуации.

Приписывание включается в более общий план – **установку**. Особенно значительна ее роль при формировании первого впечатления о незнакомом человеке. Экспериментальные исследования показали, что воспринимающий субъект первоначально «видит» другого именно таким, какова была установка. Стереотип возникает при тенденции «извлекать смысл» из предшествующего опыта, строить заключения по сходству с этим предшествующим опытом, не смущаясь его ограниченностью. Одним из следствий стереотипизации являются предубеждения. Если суждение строится на основе прошлого ограниченного опыта, а опыт этот был негативным, всякое новое восприятие представителя, например, той же самой группы, окрашивается неприязнью. Восприятие других людей преломляется также через профессиональную принадлежность: когда говорят о восприятии окружающего мира, то в какой-то мере можно вести речь о профессиональном видении человека.

Выработанные в детстве установки могут определить не только то, что и как надо видеть, но они во многом обуславливают все виды восприятий, формируют глубоко своеобразный вариант картины мира, и в этот мир легко входит только то, что соответствует его законам. Те впечатления, которые им противоречат, нередко видоизменяются или вообще отбрасываются. Когда человеку приходится воспринимать какую-то несовместимую с его внутренними убеждениями информацию, у него возникает неприятное переживание психологического дискомфорта – **когнитивный диссонанс**. Дальше человек сознательно или несознательно старается как-то выйти из этого тревожного состояния: новая информация либо просто отбрасывается, либо обесценивается. Важно понять, что существует барьер восприятия, возникающий благодаря нашей внутренней позиции.

Советский историк и психолог Б.Ф. Поршнев считал, что информация между людьми проходит через фильтр доверия или недоверия. Информация может быть абсолютно истинной и полезной и всё-таки остаться непринятой, не пропущенной фильтром, и, наоборот, информация может быть ложной и вредной, но принятой в силу доверия. На учёте личностных факторов восприятия основаны все проективные методы изучения внутреннего мира человека. Например, что испытуемый увидит или чего не увидит в причудливых пятнах Роршаха зависит от того, что у него на душе. Короче говоря, скажи мне, что и как ты воспринимаешь, и я скажу, кто ты. Содержание данной темы отражено в рис. 6, 7, 8.

### *Вопросы для повторения*

1. Что общего и различного у ощущения и восприятия? Приведите примеры.
2. Какие свойства ощущений Вы знаете?
3. Какие основания классификаций и виды ощущений Вы знаете?
4. Назовите свойства восприятия.
5. Охарактеризуйте виды восприятия. Приведите примеры.
6. Расскажите о роли социальной перцепции в жизни людей.



Рис. 6. Ощущение и восприятие (студентка Е. Лесова, ЭиУ-329)

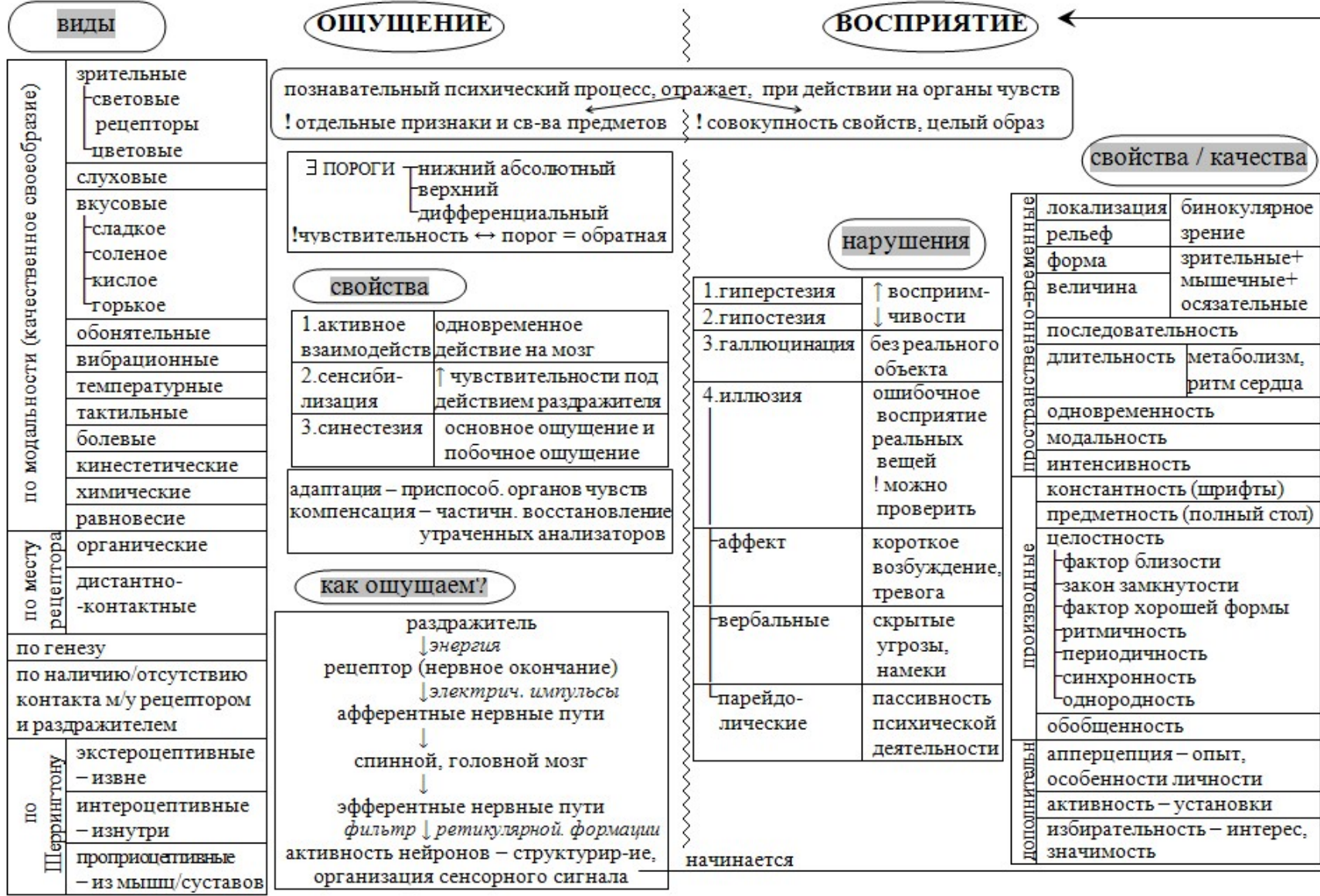


Рис. 7. Ощущение и восприятие (студентка Е. Мальцева, ЭиУ-329)

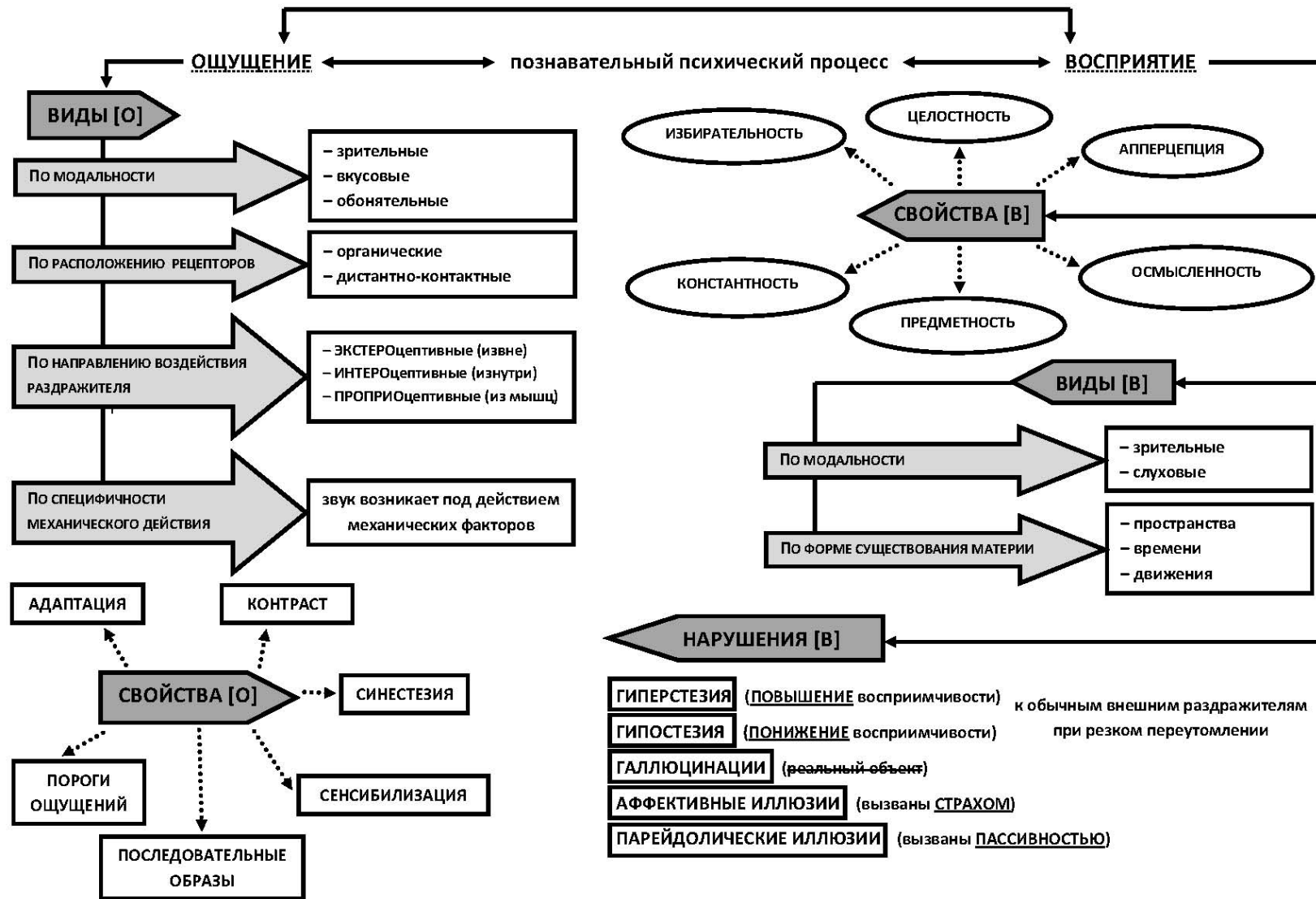


Рис. 8. Ощущение и восприятие (студентка Ю. Гоглидзе, ЭиУ-428)

### ТЕМА 3. ПАМЯТЬ. МНЕМИЧЕСКИЕ ПРОЦЕССЫ

#### План

1. Понятие памяти.
2. Виды памяти.
3. Исследования памяти.
4. Приемы организации запоминания.

*Основные понятия:* память, мнемические процессы, продуктивность памяти, мнемоника, запечатление, сохранение, узнавание, припоминание, воспроизведение, забывание, вытеснение, проактивное торможение, ретроактивное торможение, эйдетическая память, иконическая память, реминисценция, амнезия.

#### Литература

1. Ломов, Б. Ф. Человек и автоматы / Б. Ф. Ломов. – М, 1984. – С. 59.
2. Гомезо, Т. В. Атлас по психологии. – Издание 2-е. / Т. В. Гомезо, А. И. Домашенко. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – С. 158 – 171.
3. Веккер, Л. М. Психические процессы / Л. М. Веккер. – Т.3. – Л., 1981. – С. 206 – 262.
4. Аткинсон, Р. Человеческая память и процесс обучения / Р. Аткинсон. – М., 1980. – С. 27 – 52, 53 – 203, 273 – 292, 362 – 427.
5. Немов, Р. С. Психология: учебник для студентов высших педагогических учебных заведений. В 3-х кн. / Р. С. Немов. – Кн. 1. Общие основы психологии. – 2-е изд. – М.: Просвещение: ВЛАДОС, 1995. – С.184 – 220.

**1. Память** – сквозной познавательный психический процесс, заключающийся в запечатлении, сохранении и воспроизведении следов прошлого опыта, информации.

**Познавательные психические процессы могут быть самостоятельными**, т.е. имеющими свой конечный результат, или продукт, **или сквозными**, т.е. обеспечивающими эффективное функционирование всех других психических процессов. К самостоятельным относятся восприятие (образ), воображение (образ), мышление (мысль), эмоциональные процессы (переживание). Сквозными психическими процессами являются память, внимание и речь.

Память – одна из важнейших особенностей человека, она лежит в основе умственной деятельности и создаёт хранилище информации, в котором собирается опыт личности и приобретённые знания. Они составляют культурный багаж, который человек собирает и хранит в течение всей жизни. Нет этого багажа – нет личности. Именно память позволяет человеку быть тем, чем он является, действовать в окружающем мире, осознавать собственное «я»... Память связывает человека с его прошлым, настоящим и будущим и является важной познавательной функцией, которая лежит в основе его психики.

С древних времён человек искал аналоги памяти. Ими становились глиняные дощечки, записи на бересте, книги, позже магнитофон, диктофон, компьютер и т.д. Недаром ещё древние греки считали богиню памяти Мнемозину матерью девяти муз, которые покровительствовали всем известным в то время наукам и искусствам (от Мнемозины и Зевса родились Евтерпа, муза лирической поэзии;

Клио, муза истории; Талия, муза комедии; Мельпомена, муза трагедии; Терпсихора, муза танцев; Эрато, муза любовной поэзии; Полигимния, муза гимнов; Ура́ния, муза астрономии; Каллиопа, муза эпической поэзии). Кстати сказать, имя этой богини дало название самой памяти. В научных трудах можно прочесть такие выражения: «мнемическая направленность», «мнемическая задача», «мнемические действия», «мнемическая деятельность». У каждого человека формируется целая система действий по переработке, хранению и использованию этого багажа знаний. У людей различен объём запоминаемого материала, скорость запоминания и воспроизведения информации, характер запоминаемого материала, прочность хранения, точность и другие параметры.

Механизм работы памяти состоит из *подпроцессов* (запоминания, сохранения и воспроизведения), из *этапов* переработки информации (сенсорного, оперативного и долговременного), *операций* по структурированию информации (группировки, кодированию, раскодированию, упорядочиванию), *видов* памяти (сенсорной, словесно-логической, двигательной, эмоциональной) и *средств* (опорных слов, наглядных картинок и предметов, пиктограмм, действий). Все эти элементы памяти развиваются в процессе освоения человеческого опыта.

Как же хранится информация в памяти человека? В последние два десятилетия были исследованы структурные компоненты памяти, в результате чего было установлено наличие сложной системы связей между единицами информации. Единицами информации являются слова и образы предметов и явлений, которые объединены в единую иерархическую систему: по звучанию и смысловому содержанию, по внешним признакам и внутренним обобщающим признакам. Существует картина многогранной связи каждого понятия с другими понятиями и образами, хранящимися в памяти.

Память представляет собой мнемический процесс, который состоит из следующих **мнемических подпроцессов**: запоминания (запечатления) сохранения, воспроизведения (припоминания) и забывания информации.

**Запоминание** – психическая деятельность, направленная на закрепление в памяти новой информации путем связывания ее с приобретенным ранее знанием. Это процесс образования и закрепления в мозгу следов возбуждения и соответствующих нервных связей.

**Сохранение** – подпроцесс памяти, в результате которого в коре головного мозга удерживается полученная информация.

**Припоминание** – подпроцесс памяти, в результате которого происходит актуализация закреплённой ранее информации.

Припоминание существует в 2 формах:

**1) узнавание** – актуализация объекта в условиях повторного восприятия; это появление чувства знакомости при повторном восприятии.

**2) воспроизведение** – извлечение образцов прошлого, локализованных во времени и пространстве, без опоры на объект; это процесс появления в сознании представлений памяти, ранее воспринятых мыслей, осуществление заученных движений, в основе чего лежит оживление следов, возникновение в них возбуждения.

Процесс сохранения имеет обратную сторону своего проявления – процесс **забывания**, который представляет собой активную блокаду некоторой информации. **Забывание** – процесс, заключающийся в невозможности извлечения ранее закрепленного в памяти. Блокирование информации протекает в виде временного затормаживания некоторых связей многомерной системы памяти. Но это не угасание следов, как думали раньше, так как они способны актуализироваться под влиянием каких-то внешних и внутренних условий. Известны две особенности, которые сопровождают подпроцесс забывания: *реминисценция* и *интерференция*.

**Реминисценция** – процесс отсроченной активизации запоминаемого материала, который может проявляться с особой яркостью; это отсроченное воспроизведение, наиболее яркое по сравнению с первым воспроизведением. Это явление иногда называют непроизвольным плагиатом.

**Интерференция** – это процесс торможения связей под влиянием предыдущей или последующей информации, которая может даже стираться, если не успела перейти в долговременную память, так как не прошла операции кодирования и не вступила в системные связи с другой информацией.

Существуют и такие разновидности забывания, как *проактивное* и *ретроактивное* торможение.

**Проактивное торможение** – забывание материала под влиянием деятельности, предшествующей заучиванию.

**Ретроактивное торможение** – забывание материала под влиянием деятельности, следующей за заучиванием.

Следующие **действия** обеспечивают память:

- повторение,
- планирование,
- смысловые связи,
- заголовки,
- внешние опоры (картинки, знаки, пиктограммы).

Информация сохраняется благодаря следующим **операциям**:

- группировка,
- кодирование,
- упорядочивание,
- декодирование.

## **2. Виды памяти.** Предлагаем следующую *классификацию видов памяти*.

### **1. По характеру психической активности (по характеру информации):**

а) двигательная (психомоторная), б) эмоциональная, в) образная, г) словесно-логическая.

Каждый вид памяти связан с определённой зоной коры головного мозга или подкорковыми зонами. Двигательная (моторная) память проявляется в запоминании и воспроизведении движений и их систем. Эмоциональная память – это память на пережитые чувства. Образная память имеет центры в перцептивных зонах коры и подкорки в соответствии с видом информации: зрительной, слуховой, обонятельной, осязательной, вкусовой. У каждого человека преобладают какие-то



виды памяти, которые создают предрасположенность запоминать определённую информацию. Такая индивидуальная особенность может быть обусловлена врождёнными или приобретёнными свойствами соответствующих зон коры или подкорки головного мозга. Словесно-логическая память выражается в запоминании, сохранении и воспроизведении мыслей, понятий, словесных формулировок.

*2. По характеру целей (по волевому участию):*

а) произвольная (ставится цель знать и помнить), б) произвольная (запомнилось без усилий, случайно, из интереса). Разновидностью произвольной памяти является *эйдетическая* память, для которой характерна фотографическая идентичность. Она может стать индивидуальной особенностью людей, если закрепляется профессионально (писатель, художник, разведчик).

*3. По продолжительности удержания информации:*

а) сенсорная, б) мгновенная (суперкратковременная) – несколько секунд, в) кратковременная – несколько десятков секунд, г) оперативная – для выполнения конкретной операции, действия, д) долговременная.

Сенсорная память – это процесс небольшой длительности (несколько секунд или минут), но достаточной для точного воспроизведения только что происшедших событий, воспринятых предметов и явлений. Сенсорная и оперативная память обслуживают конкретную деятельность человека и обеспечивают её необходимой информацией, удерживая часть информации на протяжении деятельности. Долговременная память сохраняет информацию на протяжении всей жизни, перерабатывает её по мере поступления новой информации и пользования ранее полученной.

*4. По степени использования средств запоминания:*

а) непосредственная – специальные средства не применялись, б) опосредованная – использовались какие-либо средства для запоминания, например, образы, схемы, предметы.

Все виды памяти тесно взаимосвязаны друг с другом, дополняют друг друга, согласованно работают при протекании процессов запоминания, сохранения, забывания и воспроизведения. Преобладание каких-то видов памяти у одного человека компенсирует недостатки в развитии других видов памяти. Скорость и интенсивность протекания мнемических процессов зависит от особенностей нервной системы и прежде всего от силы и подвижности процессов возбуждения и торможения. Врождённые недостатки нервной системы, которые ухудшают мнемические процессы, можно компенсировать специальными мнемическими приёмами, которые позволяют логически обработать и систематизировать информацию, а также использовать внешние мнемические средства (запись, пиктограммы, картинки, знаки).

Профессиональная деятельность людей способствует развитию определённых видов памяти и закреплению специфических приёмов запоминания и воспроизведения информации. Благодаря этому у старых людей при распаде ряда высших психических функций может сохраняться профессиональный вид памяти на определённую информацию.

**3. Исследования памяти.** Собственно психологические учения о памяти намного старше её медицинского, генетического, биохимического и кибернетического исследования. Одной из первых психологических теорий памяти была *ассоциативная теория*. Она возникла в XVII в., активно разрабатывалась в XVIII и XIX вв. в Англии и Германии. В основе данной теории лежит понятие *ассоциации* – связи между отдельными психическими феноменами, разработанное Г. Эббингаузом, Дж. Миллером, А. Пильцекером и др. Память в русле этой теории понимается как сложная система кратковременных и долговременных ассоциаций по *смежности* (например, запоминаемая информация связывается с местом на листе бумаги, где она была записана, с положением тела воспринимающего), *сходству* (например, «река текла как дождь, лежащий на боку, а дождик шёл как речка в вертикали»), *контрасту* (например, в жаркий полдень может возникнуть в сознании образ снежного поля), *смысловые, временной и пространственной близости*. Именно на этой теории построен *ассоциативный эксперимент*. Испытуемому читают слова-стимулы и просят быстро отвечать первым попавшимся словом. Расчёт ясен: у кого что болит, тот о том и говорит, а если не говорит, молчит, то об этом говорить не хочет, значит, что-то скрывает. Ассоциативный эксперимент психологи и психиатры используют как метод исследования личности, криминалисты – для раскрытия преступлений. Ассоциации обеспечивают автоматическое, произвольное воспроизведение. Благодаря им материал вспоминается.

Основоположителем экспериментального изучения памяти является немецкий психолог Г. Эббингауз, который в 1885 г. опубликовал первое экспериментальное исследование памяти. Г. Эббингаузу принадлежит разработка ряда методов количественного учета процессов заучивания и сохранения.

Благодаря ассоциативной теории были открыты и описаны многие механизмы и законы памяти, например, закон забывания Г. Эббингауза (кривая забывания). В соответствии с этим законом забывание после первого безошибочного повторения серии трёхбуквенных бессмысленных слогов идёт вначале быстро. Уже в течение первого часа забывается до 60% всей полученной информации, а через 6 дней остаётся менее 20% от общего числа первоначально выученных слогов. Отдельные элементы информации согласно ассоциативной теории запоминаются, хранятся и воспроизводятся не изолированно, а в определённых логических, структурно-функциональных и смысловых ассоциациях с другими.

Основной задачей, которую перед собой ставили психологи, изучавшие память, является измерение памяти – выражение в количественных величинах объёма, процессов заучивания и процессов забывания. Уже с самого начала психологам-экспериментаторам (Г. Эббингаузу, Дж. Миллеру, Шуману) было понятно, что процесс запоминания существенно зависит от мышления человека, смысловой организации материала, поэтому основная задача исследователей сводилась к тому, чтобы разработать приемы, позволяющие изучить память в возможно «чистом» виде, устранив влияние всяких дополнительных факторов (смысловой организации материала, включения ассоциаций и т. д.).

В связи с этим Г. Эббингауз предложил специальные приемы, сделав предметом своего исследования запоминание изолированных (не связанных) слов, цифр или бессмысленных слогов.

Предлагая для запоминания подобный материал, он ставил следующие задачи.

1. Выявить объем доступного для запоминания материала.
2. Описать законы, которые влияют на то, что отдельные элементы, включенные в ряд, воспроизводятся с различной частотой. Почему одни элементы ряда запоминаются легче и прочнее, а другие – труднее?
3. Установить, запоминается ли различный материал (зрительный, слуховой, двигательный) с одинаковой степенью легкости.
4. Выяснить основные законы постепенного заучивания.
5. Установить законы, по которым происходит забывание.

Все эти вопросы стоят в тесной связи с тем, в какую деятельность включено запоминание. Является ли оно результатом специально поставленной задачи запомнить материал (мнемическая задача) или протекает непреднамеренно, без задачи запомнить материал.

Эффективность запоминания зависит от того, какие приемы применяет субъект и какую систему смысловых связей он использует для запоминания.

В начале XX века в Германии, а затем в России были составлены специальные книги, содержащие все слоги, которые могут употребляться для подобного эксперимента.

### **Две основные группы методов изучения произвольной памяти**

**1 группа.** Исследование непосредственной памяти (есть установка на запоминание, но не используются специальные средства). Такое исследование позволяет установить:

- 1) как происходит запоминание материала в зависимости от различного строения деятельности, в которую включено запоминание;
- 2) какую роль играет отношение запоминаемого материала к основной цели деятельности;
- 3) какие факторы определяют запоминание материала в тех случаях, когда заучивание материала не является специальной задачей.

**2 группа.** Методы исследования опосредствованного запоминания.

Под опосредствованным запоминанием понимается процесс, в котором поставлена цель – запомнить данный материал, используя для этого специальные мнемотехнические средства.

Такое исследование позволяет установить, насколько объем и прочность запоминания могут повышаться в результате использования специальных мнемотехнических средств.

Для исследования памяти Эббингауз разработал ряд методов, носящих сейчас название классических.

#### **1. Метод непосредственного выучивания**

Заучивается до безошибочного воспроизведения определенное число слогов.

С использованием этого метода установлена кривая заучивания. Важно регистрировать число необходимых повторений. С использованием этого метода установлена **кривая заучивания**.

По оси абсцисс откладывается число повторений, по оси ординат - число воспроизведенных слогов. Эта кривая отражает ту закономерность, что при многократном предъявлении 12–15 элементов число удержанных членов постепенно возрастает. У человека, находящегося в состоянии утомления, кривая поднимается медленнее, или сначала поднимается, а затем начинает опускаться.

Кривая заучивания сильно изменялась в зависимости от длины ряда. Если при предъявлении ряда из 10 слогов она достигала предела после 3–4 повторений (удерживались все 10 слогов), то при предъявлении 20–30 слогов заучивание шло дольше и не достигало полного воспроизведения. Увеличение объема информации, поступающей за один раз, приводит к торможению запоминания. Не давать материал, рассчитанный на запоминание, в конце занятия, беседы. Материал для запоминания давать порциями, а не весь сразу.

*Установка на запоминание* является существенным условием запоминания, без которого простое повторение ряда не дает эффекта. Классический эксперимент Эббингауза фактически всегда опирается как на ассоциативные связи, так и на установки. Установка создавалась инструкцией запомнить. Установка также влияет и на длительность запоминания.

Давать установку на длительное хранение заучиваемого материала с последующим воспроизведением его в профессиональной производственной ситуации.

## **2. Метод удержания членов ряда**

С использованием *метода удержания членов ряда* был установлен объем «чистой памяти». Средний объем «чистой памяти» был установлен Г. Эббингаузом в экспериментах, когда испытуемому предлагалось запоминать бессмысленные слоги или цифры. Он составляет  $7 \pm 2$  изолированных элементов, которые человек легко запоминает после первого прочтения. Порция не связанного логически материала на одном занятии ограничивается формулой  $(7 \pm 2)$  элемента. Это могут быть иностранные слова, термины, формулы и т.д. Число  $7 \pm 2$  ввел в психологию американский исследователь Дж. Миллер в своей статье под названием «Магическое число семь плюс или минус два». Семёрками полны наши пословицы и поговорки. О семи днях творения мира рассказывают библейские мифы. Семь мудрецов было у древних греков, семь чудес света знал эллинский мир. Б.Ф. Ломов объяснял это так: «... в процессе эволюции наряду со многими психофизиологическими константами у человека выработалась и такая постоянная величина, как объём кратковременной памяти. Человеку было удобнее всего думать об однородных вещах, если число их не превышало семи».

В конце XIX в. на смену ассоциативной теории памяти пришла *гештальттеория*. Для неё исходным понятием выступила не ассоциация первичных элементов, а их изначальная, целостная организация – гештальт. При запоминании и воспроизведении материал выступает в виде целостной структуры, а не случайного набора элементов, сложившегося на ассоциативной основе.

Исследованиями памяти занимались также *бихевиоризм, психоанализ*. Бихевиористы подчёркивали роль подкреплений в запоминании материала, в процессах научения. Заслугой психоанализа было выяснение роли положительных и отрицательных эмоций, мотивов и потребностей в запоминании и забывании материала, описаны интересные механизмы подсознательного забывания.

**4. Приемы организации запоминания. Мнемоника** (мнемотехника) – система различных приемов, облегчающих запоминание и увеличивающих объем памяти путем образования дополнительных ассоциаций. По преданию, первая мнемотехническая система была разработана древнегреческим поэтом Симонидом в VI веке до н.э.

Необходимо научиться использовать различного рода мнемические приемы, когда требуется запомнить много несвязного материала. Все способы запоминания можно разделить на *механические* (повторение, запись) и *смысловые* (план, заголовки, деление на части, логические связи, опорные слова).

Можно использовать следующие приёмы.

При изучении объема памяти была обнаружена закономерность, получившая название «*фактор края*». Элементы предложенного ряда удерживаются не одинаково. Первые и последние элементы ряда удерживаются прочнее и чаще, чем средние. Этот факт говорит о тормозящем эффекте, который отдельные звенья ряда оказывают друг на друга (проактивное и ретроактивное торможение).

При запоминании материала необходимо более активно повторять и подкреплять середину.

Метод «*удачных*» ответов состоял в том, что слова парами читают и запоминают. Затем одному слову требовалось сопоставить другое. В основе этого метода лежал ассоциативный механизм. Факт внешней смежности впечатлений сам по себе признается достаточным для установления связи между представлениями и для их воспроизведения.

Ассоциативные связи играют значительную роль, особенно в элементарных формах памяти. Однако высшие формы памяти человека не сводимы к одним лишь ассоциациям.

Оборотной стороной сохранения является забывание. Многие исследователи рассматривали забывание как функцию времени, прошедшего с момента заучивания.

В процессе запоминания **повторять** в различных формах новый материал.

Рекомендовать повторять материал в тот же день и на следующий (основное забывание происходит на 2-й день после заучивания). Первый раз можно повторить материал через 20 минут после его получения, второй – через 8 – 9 часов, третий – через 24 часа.

Заучивание материала чередовать с периодами отдыха. Сконцентрированное повторение дает меньший эффект.

Эксперименты советского психолога С. Л. Рубинштейна были посвящены изучению *связи памяти с мышлением и воображением*. Его задачей было выяснение зависимости прочности запоминания как от смыслового содержания, так и от ре-

чевой формы, т. е. структурирования и организации текста. При таком эксперименте кривая забывания принципиально отлична от кривой Эббингауза. После первого предъявления сохранялось до 70% материала. Сотрудники Рубинштейна сделали следующий вывод: в основу изучения памяти, запоминания и забывания смыслового содержания, данного в речевой форме, должно быть положено единство мысли и речи. Опыты показали, что надо включать материал в систему, которая отражает объективные его смысловые связи. Организация элементов в целые смысловые (логические) структуры существенно расширяет возможности памяти и делает ее более продуктивной.

Давать новый материал в строгой логической последовательности, обращая внимание обучающегося на его логическую структуру.

Использовать схемы, диаграммы, таблицы, в сжатом виде отражающие логическую структуру материала.

Научиться выделять в материале смысловые группы, устанавливать внутригрупповые отношения между элементами и межгрупповые связи.

Рекомендовать студентам делать записи, опираясь на логическую структуру занятия для облегчения последующего процесса воспроизведения материала на основе смысловых связей.

Материал для запоминания должен обеспечивать достижение цели деятельности. Успешность произвольного запоминания зависит от цели или задачи, на которую направлена деятельность. Человек запоминает прежде всего то, что имеет отношение к цели его деятельности (содействует ее достижению или препятствует ей). Успешность произвольного запоминания зависит также и от характера деятельности (от степени ее сложности и активности). Материал для запоминания должен быть включен в интеллектуальную деятельность. Интеллектуальная работа над материалом приводит к тому, что материал удерживается значительно более точно и полно, чем при механическом запоминании. Успешность произвольного запоминания зависит от протекания деятельности. Задача сохраняется в нашей памяти, пока соответствующая деятельность не выполнена, следы незаконченной и невыполненной деятельности сохраняются в памяти лучше, чем следы законченной (эффект Зейгарник).

Произвольное запоминание в значительной степени зависит от эмоциональной окрашенности материала. Материал для запоминания должен быть эмоционально окрашенным. Эмоционально окрашенные переживания удерживаются в памяти значительно лучше, чем безразличные. Они вызывают повышенный ориентировочный рефлекс и протекают при более высоком тоне коры. Человек склонен гораздо чаще возвращаться к ним; в этом отношении эмоционально окрашенные переживания вызывают такое же повышенное напряжение, как и незаконченные действия.

Необходимо запоминать с желанием знать и помнить, создавать себе мотивацию. Пользоваться смысловыми опорами, смысловыми соотношениями («Кто хорошо осмысливает, тот хорошо запоминает»), составлять опорные конспекты, ментальные карты, шпаргалки. Надо заучивать информацию и повторять небольшими порциями, разделяя её на части. Необходимо начинать повторять до того,

как материал стал забываться. Полезно по очереди учить разнородный материал: стихи – физику – историю – математику ... Когда учишь, привлекай все виды памяти: зрительную, слуховую, двигательную. Труднее всего запомнить и воспроизвести середину материала, её надо учить больше. Лучше запоминается начало и конец (эффект края). Содержание данной темы отражено в рис. 9, 10, 11, 12.

### *Некоторые понятия темы*

**Продуктивность памяти** определяется доступным человеку объемом памяти, быстротой, с которой он может запомнить материал, временем, в течение которого он может удерживать этот материал, точностью, с которой он его может воспроизвести.

**Амнезия** – отсутствие памяти. Амнезии по динамике протекания распределяются на ретроградную, антероградную, антероретроградную, ретардированную, фиксационную, прогрессирующую и т.д.

**Мгновенная, или иконическая, память** связана с удержанием точной и полной картины только что воспринятого органами чувств, без какой бы то ни было переработки, полученной информации, непосредственное отражение информации органами чувств. Её длительность от 0,1 до 0,5 с. Мгновенная память представляет собой полное остаточное впечатление, которое возникает от непосредственного восприятия стимулов, это память-образ.

**Кратковременная память** представляет собой способ хранения информации в течение (в среднем) 20 секунд (без повторения). В ней сохраняется не полный, а лишь обобщённый образ воспринятого, его наиболее существенные элементы. Кратковременная память связана с так называемым актуальным сознанием человека. Из мгновенной памяти в неё попадает только та информация, которая сознаётся, соотносится с актуальными интересами и потребностями человека, привлекает к себе его повышенное внимание.

**Оперативной** называют память, рассчитанную на хранение информации в течение определённого, заранее заданного срока, в диапазоне от нескольких секунд до нескольких дней. Срок хранения сведений этой памяти определяется задачей, вставшей перед человеком, и рассчитан только на решение данной задачи. Этот вид памяти занимает промежуточное положение между кратковременной и долговременной памятью.

**Долговременная память** – длительное хранение материала, чаще всего после многократного повторения.

### *Вопросы для повторения*

1. Что такое мнемический процесс? Какие мнемические подпроцессы составляют память?
2. Какие виды памяти вы знаете?
3. Перечислите эффекты и законы памяти.
4. Расскажите о значительных исследованиях памяти.
5. Какие мнемотехнические приёмы вы знаете?

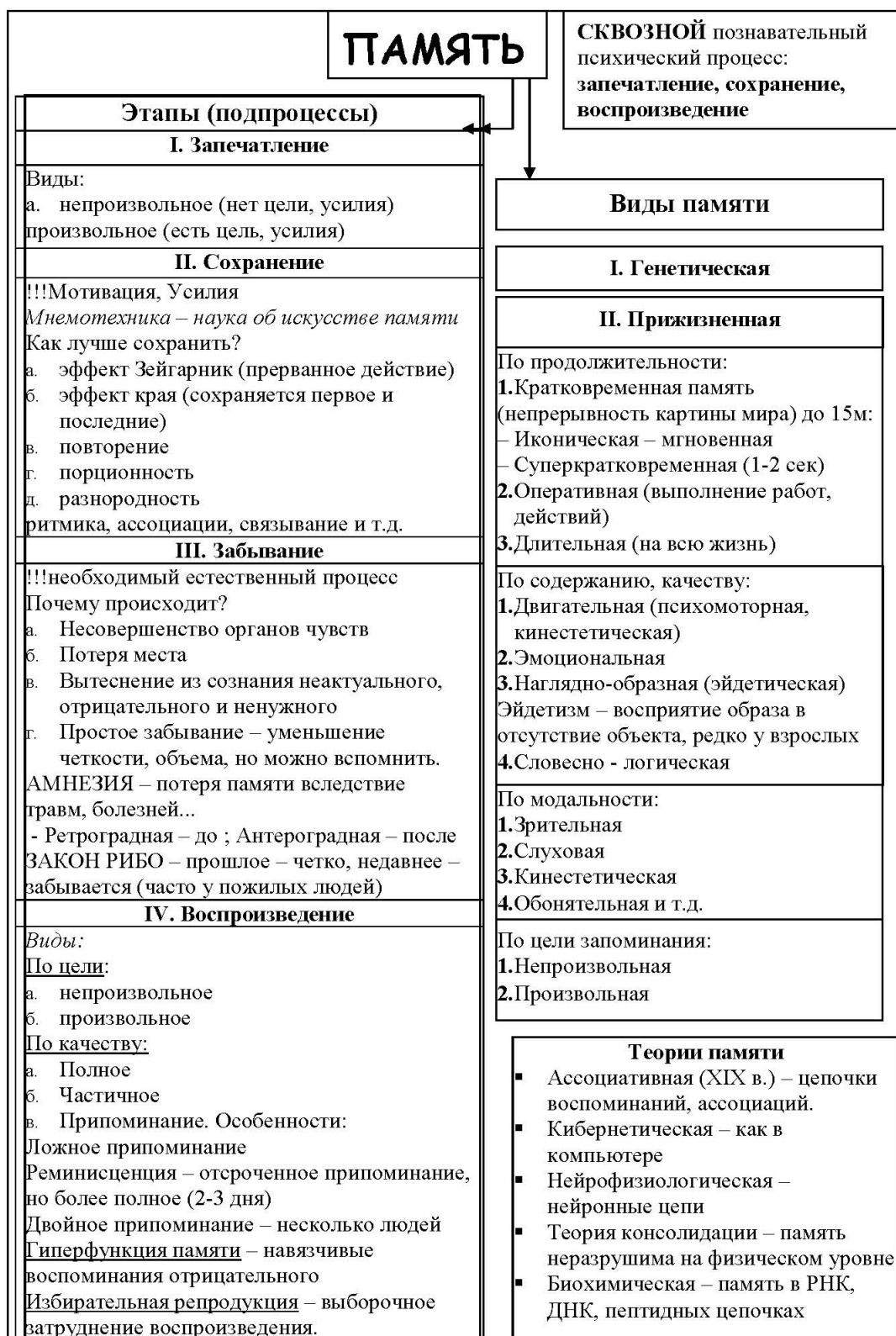


Рис. 9. Память (студентка Е. Кочерова, ЭиУ-329)





Рис. 10. Память (студентка Е. Лесова, ЭиУ-329)

## Память

Механизм фиксации информации, приобретённой и используемой живым организмом. Накопление, закрепление, сохранение, воспроизведение

| ТЕОРИИ                       |  | МНЕМИЧЕСКИЕ ПОДПРОЦЕССЫ   |                        | ВИДЫ  |   |   |                           |  |
|------------------------------|--|---|------------------------|---|---|---|---------------------------|--|
| АССОЦИАТИВНАЯ                | По смежности   | <b>Запоминание</b><br><b>Хранение</b><br><b>Воспроизведение:</b><br>• Произвольное<br>• Непроизвольное (припоминание) |                        | По характеру  | Основная  | По степени волевого процесса  | Произвольная              |  |
|                              | По виду  |   |                        | Промежуточная   |   | Непроизвольная  |                           |  |
|                              | По контрасту   |   |                        | Кратковременная   | По объекту запоминания  | Двигательная<br>Эмоциональная<br>Наглядно-образная<br>Словесно-логическая |                           |  |
|                              | Смысловые  |   |                        | Суперкратковременная  |   |   |                           |  |
| КИБЕРНЕТИЧЕСКАЯ              | Память-ЭВМ   | Собственно кратковременная  |                        |   |   |   |                           |  |
| НЕЙРОФИЗИОЛОГИЧЕСКАЯ         |  | Оперативная   |                        |   |   |   |                           |  |
| КОНСОЛИДАЦИИ                 |  | Долговременная  |                        |   |   |   |                           |  |
| БИОХИМИЧЕСКАЯ                |  | <b>Забывание</b>  |                        |   |   |   |                           |  |
|                              |  |   |                        | По продолжительности  |   |   |                           |  |
| Уровень                      | Функция  | Время   |                        | По типу материала   |   |   |                           |  |
| Сенсорный                    | Формирование непосредственных впечатлений воспринимаемого мира | 0,5 сек   |                        | Двигательная  | Способность запоминать и воспроизводить систему двигательных операций                                 |   |                           |  |
| Кратковременная              | Переработка информации, выявление полезной                     | 20  |                        | Образная  | Возможность сохранять и использовать данные восприятия  |   |                           |  |
| Долговременная               | Долговременное хранение больших и сложных массивов информации  | года  |                        | Эмоциональная   | Запечатление пережитых чувств, собственных эмоциональных состояний и аффектов                         |   |                           |  |
|                              |  |   |                        | Вербальная  | Создание информационной базы человеческого интеллекта, осуществление большинства мыслительных функций |   |                           |  |
| НАРУШЕНИЯ                    |  | Зона мозга  |                        | ФАКТОРЫ ЗАПОМИНАНИЯ   |   | ФАКТОРЫ ЗАБЫВАНИЯ   |                           |  |
| Особенности ЦНС              |  | Подкорковые области   | Функция                | Новизна   | Точность  | Закон Рибо (обратный ход)   |                           |  |
| Отставание в развитии        |  | Гипокамп  | Закрепление информации | Простота  | Контекст  | Частота использования   |                           |  |
| Педагогические ошибки        |  |   |                        | Регуляция перевода данных из кратковременной памяти в долговременную; обеспечение запоминания | Сильные эмоции  | Повторение  | Защитные механизмы        |  |
| Патология мозговой структуры |  |   |                        |   | Концентрация  | Логическая связность  | Избирательная репродукция |  |
|                              |  |   |                        | Эффект края   | Двойное припоминание  |   |                           |  |
|                              |  |   |                        | Эффект Зейгарник  | Незавершенное действие  |   |                           |  |
|                              |  |   |                        | Эффект реминисценции  | Отсроченное восприятие  |   |                           |  |

Рис. 11. Память (студент Г. Касаткин, ЭиУ-428)

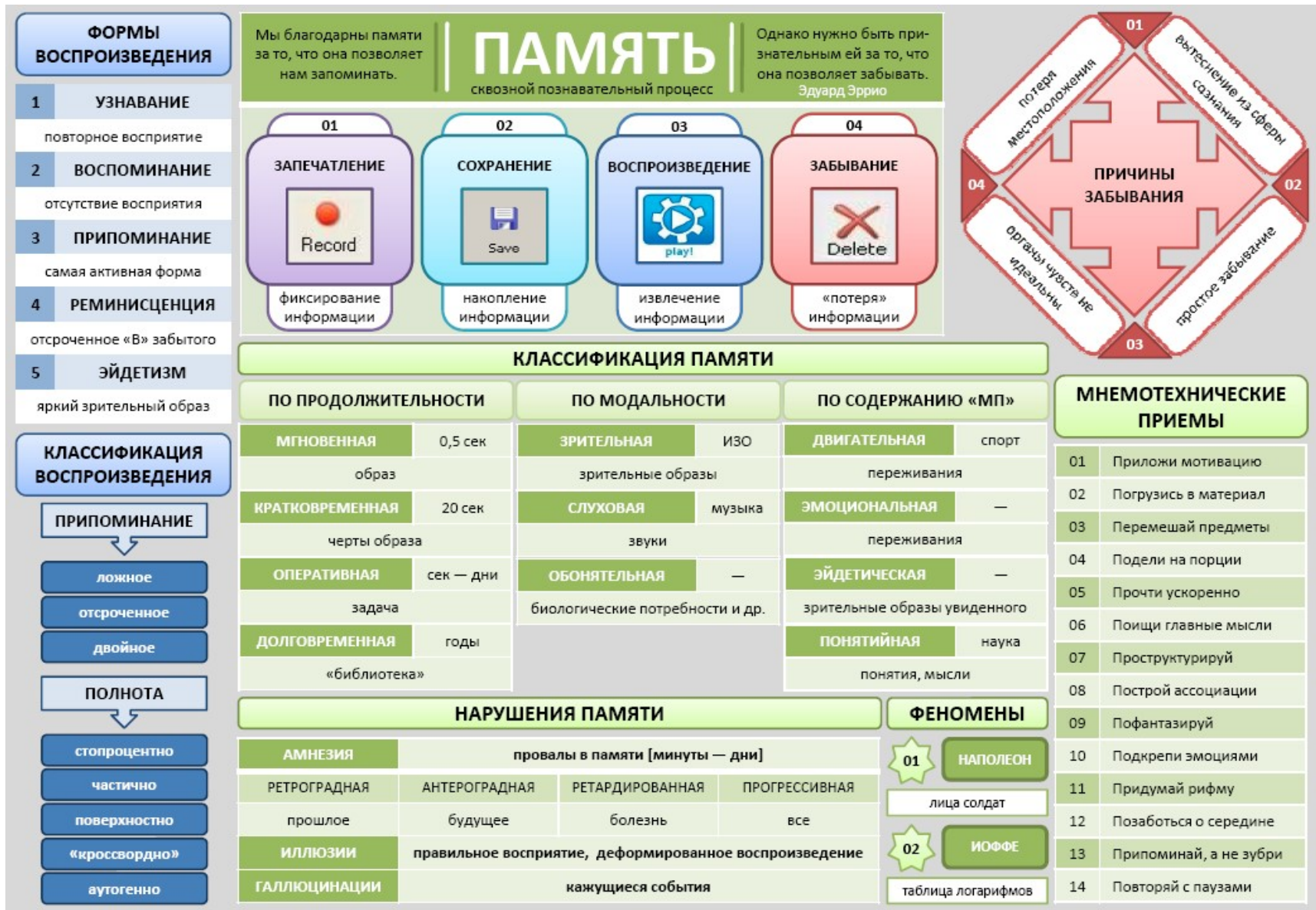


Рис. 12. Память (студент В. Нефёдов, ЭиУ-329)

## ТЕМА 4. ВНИМАНИЕ

### План

1. Понятие внимания. Анатомо-физиологические механизмы внимания.
2. Виды и свойства внимания.
3. Роль внимания в профессиональной жизни человека.

*Основные понятия:* внимание, объем внимания, переключение внимания, распределение внимания, концентрированность, интенсивность внимания, устойчивость внимания, доминанта, ориентировочный рефлекс, произвольное внимание, непроизвольное внимание, постпроизвольное внимание.

### Литература

1. Выготский, Л. С. Собрание сочинений: В 6 т. / Л. С. Выготский. – Т. 3. – М., 1983. – С. 205-239.
2. Выготский, Л. С. Развитие высших форм внимания в детском возрасте / Л. С. Выготский // Хрестоматия по вниманию. – М., 1976.
3. Гальперин, П. Я. К проблеме внимания / П. Я. Гальперин // Хрестоматия по общей психологии. – М.: Просвещение, 1987. – С. 167-174.
4. Гальперин, П. Я. Экспериментальное формирование внимания / П. Я. Гальперин, С. Л. Кабыльницкая. – М., 1974. – С. 5-87.
5. Гомезо, Т. В. Атлас по психологии. – Издание 2-е. / Т. В. Гомезо, А. И. Домашенко. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – С. 158-171.
6. Лурия, А. Р. Внимание и память / А. Р. Лурия. – М., 1975. – С. 4-41.
7. Немов, Р. С. Психология: учебник для студентов высших педагогических учебных заведений. В 3-х кн. / Р. С. Немов. – Кн. 1. Общие основы психологии. – 2-е изд. – М.: просвещение: ВЛАДОС, 1995. – С.171-183.
8. Ушинский, К. Д. Человек как предмет воспитания / К. Д. Ушинский // Наука и искусство воспитания. – М., 1994.

Всякое внимание есть контроль,  
но не всякий контроль есть внимание.

П. Я. Гальперин [3].

Внимание – это ворота для всего, что входит в душу; мерило развития и  
показатель исправления души.

К. Д. Ушинский [8].

Степень развития внимания в патологических случаях  
может служить критерием интеллекта и одним из показателей  
готовности ребёнка к обучению в школе.

Л. С. Выготский [2].

**1. Понятие внимания.** Отношение к вниманию как самостоятельному познавательному психическому процессу у психологов противоречивое. Одни исследователи считают, что независимого процесса внимания не существует, что оно выступает лишь как сторона или момент любого другого психологического процесса или деятельности человека. Они определяют **внимание** как *сквозной познавательный психический процесс, характеризующий направленность и сосредото-*

*ченность сознания человека на определенных объектах при одновременном отвлечении от других в определенный момент времени.*

Другие полагают, что внимание представляет собой вполне независимое психическое состояние человека, специфический внутренний процесс, имеющий свои особенности, несводимые к характеристикам других познавательных процессов. В качестве обоснования своей точки зрения учёные указывают на то, что в мозге человека можно обнаружить и выделить особого рода структуры, связанные именно с вниманием, анатомически и физиологически относительно автономные от тех, которые обеспечивают функционирование остальных познавательных процессов.

В качестве **анатоμο-физиологических механизмов**, обеспечивающих внимание, рассматривают **доминанту, ориентировочный рефлекс, ретикулярную формацию, нейроны внимания.**

**Доминанта** – временно господствующий в коре головного мозга очаг возбуждения, способный накапливать в себе возбуждение и тормозить работу других нервных центров. Автором учения о доминанте является А. А. Ухтомский (1875-1942), один из основателей физиологической школы Ленинградского университета. Доминанта обеспечивает прежде всего концентрированность внимания. Например, человек читает газету на вокзале.

**Ориентировочный рефлекс** (ориентировочная реакция) – сложная, многокомпонентная рефлекторная (непроизвольная) реакция организма животных и человека, вызываемая новизной и яркостью раздражителей, названная И. П. Павловым рефлексом «Что такое?».

**Ретикулярная формация** (скопление нервных клеток, расположенных в стволовой части мозга) находится на пути нервных импульсов, касающихся практически всех познавательных процессов (неспецифические пути афферентного и эфферентного проведения сенсорной информации). Ретикулярная формация представляет собой комплекс нескольких систем, одна из которых обеспечивает активизацию ориентировочного рефлекса, другие – защитного, а третьи – пищевого.

**Нейроны внимания** – клетки-детекторы новизны расположены на всей поверхности и в некоторых внутренних структурах головного мозга.

Все перечисленные анатоμο-физиологические факторы в центральной нервной системе существуют автономно и независимо от отдельных сенсорных анализаторов, что говорит о внимании как особом феномене.

**Внимание** – важное и необходимое условие эффективности всех видов деятельности человека, прежде всего трудовой и учебной. Чем сложнее труд, тем больше требований предъявляет он к вниманию.

Важнейшей особенностью протекания познавательных процессов (ощущения, восприятия, представления, воображения, памяти, мышления) является их избирательный направленный характер. Из многих воздействий окружающего мира человек всегда что-то избирательно воспринимает, запоминает, о чем-то целенаправленно думает. Эту особенность сознания связывают с таким его свойством, как внимание.

В отличие от других познавательных процессов внимание своего особого содержания не имеет. Оно (внимание) – динамическая сторона всех познавательных процессов.

**Внимание** – это направленность и сосредоточенность сознания человека на определенных объектах, предполагающие повышение сенсорной, интеллектуальной или двигательной активности индивида по отношению к этим объектам. Сосредоточенность на одних объектах предполагает одновременное отвлечение от всего постороннего. Благодаря этому познавательный процесс становится более ясным и отчетливым. Представления и мысли удерживаются в сознании до тех пор, пока не будет достигнута цель деятельности.

### **Факторы, определяющие внимание**

**1 группа:** факторы, характеризующие структуру внешних раздражителей.

**2 группа:** факторы, характеризующие деятельность самого субъекта.

#### **1 группа. Факторы, характеризующие структуру внешних раздражителей**

1. Интенсивность раздражителя (более сильный раздражитель на фоне действующего). Если субъекту предъявляется группа раздражителей, один из которых выделяется своей интенсивностью (величиной, окраской, тембром голоса, звуком, запахом), то внимание субъекта привлекается именно этим раздражителем.

2. Новизна раздражителя или его отличие от других раздражителей. Если среди хорошо знакомых раздражителей появляется такой, который является необычным, новым, то он сразу же начинает привлекать к себе внимание (иногда по своей интенсивности он может быть даже слабее), например: новые товары, новая мода в одежде.

3. Структурная организация материала. Воспринимаемое поле является одним из наиболее мощных средств управления вниманием. Одним из наиболее важных факторов расширения объема внимания является структурная организация материала. Если предъявляемые фигуры достаточно просты и разбросаны по демонстрируемому полю в беспорядке, объем внимания обычно не превышает 5–7 одновременно ясно воспринимаемых объектов. Если материал структурирован в схемы и таблицы на основе логических связей – объем внимания увеличивается.

4. Движение стимула, например: опытные воины резко из окопа не выскакивают.

5. Внезапность стимула, например: А. Райкин говорил, что звук открываемой двери – главный конкурент артисту.

6. Ритмичность стимула, например: жужжание мухи, падающая капля.

7. Начало и прекращение действия стимула, например: длительная пауза в разговоре.

8. Распределение подачи материала по времени опирается на исследования устойчивости внимания. Результаты исследований динамики устойчивости внимания на учебном занятии:

0–7 минут – внимание рассеянное, требуются определенные усилия со стороны педагога по концентрации внимания обучающихся;

8–23 минуты занятия – период наибольшей устойчивости и концентрации внимания;

24–30 минуты – устойчивость внимания падает, увеличивается колебание внимания, количество ошибок. Требуется снижение напряжения работы, расслабление внимания (переход от теоретических обоснований к примерам и т.п.);

31–45 минуты – концентрация внимания в связи с поставленной задачей (произвольное внимание).

## **2 группа. Факторы, характеризующие деятельность самого субъекта (долгосрочные)**

1. Потребности (задачи, ситуации, материал, отвечающие потребностям студента, привлекают его внимание).

2. Интересы (учебные предметы, проблемные задачи, учебный материал, соответствующие интересам студента, вызывающие его особое пристальное внимание).

3. Установка (выявление из совокупности учебного материала элементов, отвечающих личности студента, его установке, полученной, например, от преподавателя).

### **Функции внимания**

Внимание в жизни и деятельности человека выполняет много различных функций. Оно активизирует нужные и тормозит ненужные в данный момент психологические и физиологические процессы, способствует организованному и целенаправленному отбору поступающей в организм информации в соответствии с его актуальными потребностями, обеспечивает избирательную и длительную сосредоточенность психической активности на одном и том же объекте или виде деятельности. С вниманием связаны направленность и избирательность познавательных процессов. Их настройка непосредственно зависит от того, что в данный момент времени представляется наиболее важным для организма, для реализации интересов личности.

Вниманием определяется точность и детализация восприятия, прочность и избирательность памяти, направленность и продуктивность мыслительной деятельности – качество и результаты функционирования всей познавательной активности.

Для перцептивных процессов внимание является своеобразным усилителем, позволяющим различать детали изображений. Для памяти внимание выступает как фактор, способный удерживать нужную информацию в кратковременной и оперативной памяти, как обязательное условие перевода запоминаемого материала в хранилища долговременной памяти.

Для мышления внимание выступает как обязательный фактор правильного понимания и решения задач.

В системе межлических отношений внимание способствует лучшему взаимопониманию, адаптации людей друг к другу, предупреждению и своевременному разрешению межлических конфликтов.

О внимательном человеке говорят как о приятном собеседнике, тактичном и деликатном партнере по общению.

Внимательный человек лучше и успешнее обучается, большего достигает в жизни, чем недостаточно внимательный.

## 2. Виды и свойства внимания.

**Непроизвольное (природное) внимание** вызывают раздражители, соответствующие значимым потребностям индивида. Непроизвольное внимание связано с общей направленностью личности. Возникает при действии сильного, контрастного или значимого и вызывающего эмоциональный отклик раздражителя. Основными характеристиками являются непроизвольность, лёгкость возникновения и переключения. Обеспечивается ориентировочным рефлексом или доминантой, характеризующей устойчивый интерес личности. Например, нездоровый цвет кожи лица, круги под глазами у случайного прохожего на улице скорее заметит врач и не обратит внимания на элегантный костюм или платье этого человека.

Основная функция непроизвольного внимания заключается в быстрой и правильной ориентации в постоянно меняющихся условиях среды, в выделении тех объектов, которые могут иметь в данный момент наибольший жизненный или личностный смысл.

**Произвольное (социально обусловленное) внимание** возникает, если в деятельности человек ставит перед собой определенную цель, задачу и сознательно вырабатывает программу действия. Цель и определяет выделение объектов его внимания, требуя волевых усилий. Необходимость волевых усилий для организации произвольного внимания ярко проявляется при вхождении в работу, при возникновении в ней затруднений, ослаблении познавательного интереса, а также при наличии помех. Такой вид внимания утомляет. Ведущая роль в нём 2-й сигнальной системы.

Основной функцией произвольного внимания является активное регулирование протекания психических процессов. Именно благодаря наличию произвольного внимания человек способен активно, избирательно «извлекать» из памяти нужные ему сведения, выделять главное, существенное, принимать правильное решение, осуществлять планы, возникающие в деятельности.

**Послепроизвольное внимание** возникает при вхождении в деятельность и появляющемся при этом интересе. Этот вид внимания связан с формированием и прочным закреплением рабочего динамического стереотипа. Послепроизвольное внимание формируется в тех действиях, которые становятся автоматическими, т.е. на высоком уровне освоения деятельности. Есть выражение – профессиональное внимание как показатель высокого профессионального мастерства. При этом виде внимания сохраняется целенаправленность и снимается напряжение. Оно обеспечивается доминантой, характеризующей возникший в процессе данной деятельности интерес.

Кроме этих основных видов внимания существуют ещё следующие виды:

- *непосредственное* – не управляется ничем, кроме того объекта, на который оно направлено и который соответствует актуальным интересам и потребностям человека;
- *опосредованное* – регулируется с помощью специальных средств, например, жестов, слов, указательных знаков, предметов;
- *чувственное* связано с эмоциями и избирательной работой органов чувств;
- *интеллектуальное* связано с сосредоточенностью и направленностью мысли.



## Свойства внимания (УКРОП)

**Устойчивость внимания** – характеристика внимания во времени, измеряется длительностью сохранения интенсивного внимания. Показатель устойчивости – высокая продуктивность деятельности в течение относительно длительного времени. Устойчивость внимания зависит от особенностей объектов и активности личности. Устойчивость внимания повышается с увеличением сложности объектов. Сложные объекты вызывают активную мыслительную деятельность, с чем связана длительность сосредоточения. С другой стороны, внимание может быть чрезвычайно устойчивым, когда человек осознает важность, значимость выполняемой работы. Устойчивость внимания тесно связана с динамическими характеристиками внимания. Одной из динамических особенностей внимания являются колебания (флуктуации) внимания. Под колебаниями понимают периодическое произвольное изменение степени интенсивности (усиление, ослабление) внимания.

**Концентрация внимания** – степень сосредоточенности сознания на объекте, интенсивности связи с ним. Концентрированность внимания означает, что образуется как бы временный центр (фокус) всей психологической активности человека. Сосредоточенность внимания (противоположное качество – рассеянность) проявляется в различиях, которые имеются в степени концентрированности внимания на одних объектах и его отвлечении от других. Сосредоточенность и концентрированность внимания рассматриваются как синонимы. Например: рассеянность бывает поэтической (люди искусства часто витают в облаках) и профессорской. Математик Амбарцумян стал академиком в 18 лет, по словам очевидцев, страдал рассеянностью. На вопрос: «О чём ты постоянно думаешь?» – он ответил: «Это вы думаете о чём угодно, а я – об одном, о математике».

**Распределение внимания** – свойство, с которым связана возможность одновременного успешного выполнения (совмещения) двух или более различных видов деятельности (нескольких действий). Высокий уровень распределения внимания – одно из обязательных условий труда водителя любого транспортного средства, воспитателя, учителя, преподавателя, дирижёра, работника ГАИ, инженера.

*Возможности распределения внимания:*

а) чем сложнее совмещаемые виды деятельности или решаемые задачи, тем труднее распределить внимание,

б) трудность представляет совмещение двух однородных видов деятельности (2-х видов умственной активности, 2-х видов двигательной активности).

Более эффективно распределяется внимание между умственной и двигательной активностью, при их совмещении сильнее снижается продуктивность умственной деятельности. В этих случаях условием успешного распределения внимания является автоматизация одного из одновременно осуществляемых видов деятельности. Умение распределять внимание формируется в процессе овладения деятельностью. Эта характеристика внимания очень индивидуальна и зависит от силы и свойств нервной системы человека. Например: Цезарь знал в лицо всех солдат своей армии. М. Горький в Италии в цирке видел артиста, который держал

по 2 ручки в разных руках, карандаш – во рту и одновременно писал 3 фразы на разных языках.

**Объем внимания** – показатель количества однородных стимулов, находящихся в фокусе сознания одновременно (у взрослого человека – 4–6 объектов, у ребёнка – не более 2–3). Установлено, что при восприятии множества простых объектов в интервале 1–1,5 секунды объем внимания у взрослого человека в среднем равен 5–7 элементам. Объем внимания зависит от особенностей воспринимаемых объектов, структурной организации материала. Например: один фокусник шел мимо витрины и смог заметить и описать до 40 предметов.

**Переключение внимания** – качество, заключающееся в преднамеренном переходе субъекта от одной деятельности к другой, от одного объекта к другому, от одного действия к другому. Переключение может быть обусловлено либо программой сознательного поведения, требованиями деятельности, либо необходимостью включения в новую деятельность в соответствии с изменяющимися условиями, либо осуществляться в целях отдыха. Можно говорить о полном, завершённом переключении, либо о неполном, незавершённом. При неполном, незавершённом переключении человек, приступив к выполнению новой работы, не полностью отключается от предыдущей. При неполном переключении тормозящее влияние предыдущей деятельности может проявляться, например, в том, что новая работа выполняется по правилам, отвечающим специфике старой. В случаях, когда деятельность в продолжение длительного времени остается неизменной, а происходит лишь смена объекта или операции, переключение внимания затрудняется в силу замедления процессов возбуждения и торможения в коре головного мозга, особенно, если это происходит в конце дня. Способность к переключению внимания носит индивидуальный характер и зависит от типа нервной системы. Однако эта характеристика внимания поддается тренировке с помощью упражнений.

**Интенсивность внимания** характеризуется эффективностью восприятия, мышления и памяти в целом.

### **3. Роль внимания в профессиональной жизни человека.**

В трудовой деятельности внимание со всеми его характеристиками представляет собой один из элементов трудового навыка человека. Формирование характеристик внимания зависит от выработки рабочего динамического стереотипа. Выработанные в трудовой деятельности определённые качества внимания становятся затем чертами характера работника. Эти качества становятся профессионально важными. От уровня их развития зависит производительность и качество трудовой деятельности, поэтому при профессиональном обучении обращают внимание на их формирование.

Для поддержания необходимого внимания создаются определённые условия.

Практика показывает, что подавляющее большинство несчастных случаев и брака на производстве происходит из-за «невнимательности».

Из разных качеств внимания наиболее профессионально значимы *интенсивность, устойчивость, быстрота переключения и широта распределения.*

Примерами трудовой деятельности, требующей весьма сосредоточенного внимания, является работа часовщика, корректора в типографии, оператора радиолокатора на современных кораблях, работа шифровальщика и т.д.

Для ряда профессий высокая интенсивность внимания необходима на протяжении всего времени трудовой деятельности, а двигательные навыки имеют значительно меньшее значение. Эти профессии в психологии труда относятся к так называемым **наблюдательным**: диспетчеры на электростанциях и на транспорте, аппаратчики механизированных линий и т.д. Для них важным условием успешности деятельности является сохранение устойчивого внимания в течение длительного времени.

Другая большая группа профессий связана с управлением движущимися механизмами: автомашинами, самолётами, танками, кранами и т.д. Эти профессии в психологии труда принято называть **водительскими**. Для них профессионально важными являются *распределение и переключение внимания*. Эти качества внимания необходимы также дирижёру и милиционеру, учителю и рабочему-станочнику (например, металлообрабатывающего станка), каменщику и т.д.

Таким образом, внимание – это врождённый ориентировочный рефлекс, определённый уровень бодрствования, направленность личности, направленность сознания, важная черта воспитанного человека. Внимательность – это признак воли.

Содержание данной темы отражено в рис. 13, 14, 15.

#### *Вопросы для повторения*

1. Что такое внимание? Какие подходы к изучению внимания вы знаете?
2. Какую роль играет внимание в приспособлении человека к окружающему миру?
3. Назовите анатомо-физиологические механизмы внимания.
4. Объясните физиологические и психологические механизмы произвольного и непроизвольного внимания.
5. Какие функции внимания вы знаете?
6. Назовите виды внимания. Приведите примеры.
7. Дайте психологическую характеристику свойствам внимания. Приведите примеры.
8. Перечислите качества раздражителя, которые превращают его в объект внимания.
9. Какие факторы могут характеризовать деятельность самого субъекта внимания?
10. Какую роль играет деятельность человека в управлении вниманием?
11. Расскажите о роли внимания в трудовой деятельности человека. Какие свойства внимания являются для вас профессионально важными?

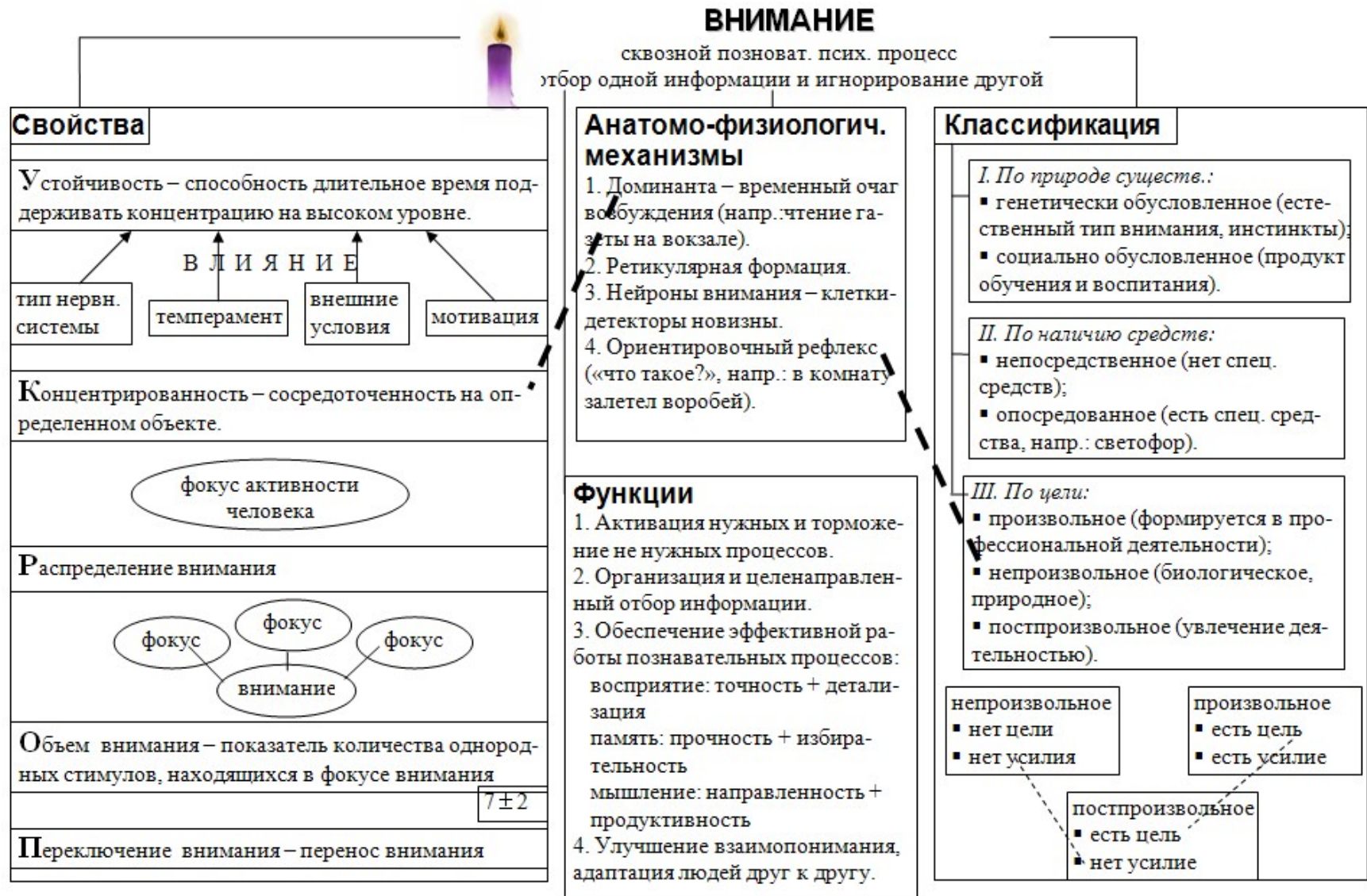


Рис. 13. Внимание (студентка Е. Лесова, ЭиУ-329)



Рис. 14. Внимание (студентка Ю. Гоглидзе, ЭиУ-428)



Рис. 15. Внимание (студент В. Нефёдов, ЭиУ-329)

## ТЕМА 5. ПРЕДСТАВЛЕНИЕ И ВООБРАЖЕНИЕ

### План

1. Понятие представления. Свойства и виды образа представления.
2. Понятие воображения. Функции и виды образа воображения.
3. Воображение и творчество.

*Основные понятия:* представление, фрагментарность, идеомоторные представления, проекция, воображение, произвольное воображение, непроизвольное воображение, пассивное воображение, активное воображение, агглютинация, гиперболизация, типизация, эвристика, типизация.

### Литература

1. Брунер, Д. С. Психология познания. За пределами непосредственной информации / Д. С. Брунер. – М., 1977.
2. Веккер, Л. М. Психические процессы / Л. М. Веккер. – Т. 1. – Л., 1974.
3. Карандашев, Ю. Н. Развитие представлений у детей: Учебное пособие / Ю. Н. Карандашев. – Минск, 1987.
4. Коршунова, Л. С. Воображение и его роль в познании / Л. С. Коршунова. – М., 1979.
5. Марр, Д. Зрение. Информационный подход к изучению представления и обработки зрительных образов / Д. Марр. – М., 1987.
6. Немов, Р. С. Психология: Учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн. / Р. С. Немов. – Кн.1. Общие основы психологии. – М.: Просвещение: ВЛАДОС, 1995.
7. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии: В 2 т / С. Л. Рубинштейн. – Т. 1. – М., 1989.
8. Станиславский, К. С. Работа актера над собой / К. С. Станиславский. – М., Л.: Искусство, 1989.
9. Столяренко, Л. Д. 100 экзаменационных ответов по психологии / Л. Д. Столяренко, С. И. Самыгин. – Ростов-на-Дону: Издательский центр «МарТ», 2000.

### 1. Понятие представления. Свойства и виды образа представления.

В быту представление часто смешивают с воображением.

**Представление** – это психический процесс, заключающийся в воссоздании образов объектов, которые в данный момент не действуют на наши органы чувств, но ранее когда-то действовали. В воображении же мы создаем такой образ, который никогда ранее не воздействовал на наши органы чувств. Правильнее сказать: вообразите себя лауреатом Нобелевской премии, а не представьте, если вы на самом деле не лауреат Нобелевской премии. Обычно под представлением понимают психический процесс отражения предметов и явлений окружающей действительности в форме обобщенных наглядных образов. Продуктом представления является образ-представление, или вторичный чувственно-наглядный образ предметов или явлений, сохраняемый и воспроизводимый в сознании без непосредственного воздействия самих предметов на органы чувств.

От образа-представления как продукта следует отличать представление как процесс преднамеренного и произвольного создания образа и мысленного манипулирования (оперирования) им при решении различного рода задач.

Представления находятся в сложной взаимосвязи с другими психическими процессами. С ощущением и восприятием представление роднит образная, наглядная форма их существования. Но ощущение и восприятие всегда предшествуют представлению, которое не может возникнуть на пустом месте. Представление как раз и является результатом обобщения ряда существенных, а иногда и несущественных признаков объекта.

Представления часто выступают в роли эталонов. Это обстоятельство сближает их с процессами познания. Оpozнание предполагает наличие, по крайней мере, двух объектов – реального, воспринимаемого, и эталонного. В представлениях такая раздвоенность отсутствует.

Представление – это вторичные образы. Это восстановление уже виденного образа. Мы видим доску и цветы, представление о них появится тогда, когда мы закроем глаза. Услышали мелодию, а потом вспомнили и представили ее, звучащей в том же регистре и исполняемой теми же музыкальными инструментами. Итак, представление – это воссозданный образ на основе прошлого опыта. Часто представления называют образами памяти, так как в обоих случаях идет воспроизведение прошлого опыта человека. Те и другие относятся к вторичным образам, возникающим без опоры на непосредственное восприятие. Но в представлении отсутствуют процессы запоминания и сохранения. В процессе припоминания человек всегда осознает связь с прошлым, в представлении же помимо прошлого может отражаться настоящее и будущее. «Взаимопроникновение наглядного и обобщенного» в представлениях (Б. Г. Ананьев) составляет их отличительную особенность и позволяет говорить о представлении как о самостоятельном психическом процессе.

### **Свойства и виды образа представления**

Представление имеет следующие **свойства**:

1. Панорамность – образ может выходить за границы поля зрения, быть развернутым, шире поля.
2. Фон, на котором видим предмет, может меняться в представлении.
3. Нет константности образа, есть нарушения, образ меняется по абсолютной величине, может быть больше или меньше реального объекта.
4. В образе идет сокращение, обобщение. Может быть временная панорамность: объединение, сжимаемость событий с нарушением последовательности, можно услышать симфонию в одну минуту. Возможны сдвиги в изображении длительности: событие тянется в памяти, а было всего лишь минуту, годы могут в представлении сжиматься, а один день – растянуться.
5. В представлении может происходить смещение окраски в сторону основных цветов либо обесцвечивание вообще. Чаще образы в памяти бледнеют, интенсивность их снижается, реже – наоборот.
6. Фрагментарность образов представления: запоминается лучше то, что произвело большее впечатление, но образ остается целостным.
7. Обобщенность – представляется не конкретный стул, а вообще; образы схематизируются.



## Виды представлений

В зависимости от особенностей предмета представления выделяют *два основных вида*: *визуальные*, за которыми стоит конкретный образ, и *абстрактно-логические*, за которыми стоят абстрактные понятия (А. Ричардсон). Каждый из указанных видов может обладать различной степенью яркости, четкости и контролируемости.

Наиболее распространенной является классификация визуальных представлений *по модальному признаку* (Б. Г. Ананьев). Она включает зрительные, обонятельные, слуховые, осязательные, вкусовые, кинестетические, органические представления.

Последние – представления о функциональных состояниях организма, отдельных органов и частей тела. Здесь в качестве основания классификации используется вид анализатора.

Отдельным видом представления можно выделить *идеомоторные представления* – представления движения. Особенно актуальны они для спортсменов, артистов балета, танцоров, музыкантов, когда непосредственно перед действием они должны представить его в мельчайших подробностях, опираясь на прошлый опыт.

В соответствии с *двумя основными формами существования материи* выделяют такие *два вида представлений*, как *представления о пространстве и времени*. И те, и другие являются полимодальными, но можно выделить отражение пространственных и временных характеристик отдельно на уровне зрительного и кинестетического анализаторов.

На основании временной отнесенности представлений была предложена классификация образов на *репродуктивные* и *антиципирующие* (предвосхищающие) (Ж. Пиаже). В свою очередь каждый из них может быть: а) статическим (представления о неподвижном объекте); б) кинетическим (представления о разных видах движения); в) преобразующим (отражение известных человеку преобразований объектов – от отражения конечного результата до отражения всех этапов трансформации объекта из начального состояния – в конечное).

Образами-представлениями можно совершать следующие основные операции: мыслительное вращение, масштабные преобразования, различного рода перемещения объектов, комбинирование составных частей представляемого объекта, изменение пространственной ориентации, приращение, группировку, разбиение.

Особую группу составляют операции перекодирования информации, связанные с изменением объекта. Например, составить представление о рельефе местности по карте или представить объемный предмет в виде проекции на плоскости.

Понимание представления как процесса оперирования образами-представлениями предполагает в этом процессе наличие отдельных мыслительных операций.

*Все мыслительные операции* можно разбить на *три группы* (И. С. Якиманская): 1) изменение в процессе представления положения объекта или его частей (мысленное вращение, группировка, изменение пространственной ориентации, мысленного перемещения объектов и т.п.); 2) изменение в процессе представле-

ния структуры объекта (масштабные преобразования, изменения в представлении мерности объектов, группировка объектов); 3) одновременные изменения положения и структуры (приращение, разбиение, комбинирование).

Представление как процесс активно функционирует в таком психическом явлении, как проекция. **Проекция** (от лат. *projection* – выбрасывание вперед) – психическое явление постижения и порождения значений, механизм психологической защиты, заключающийся в осознанном или бессознательном перенесении субъектом собственных свойств, состояний на внешние объекты; наделении других людей особенностями своего характера и поведения; осуществляется под влиянием доминирующих потребностей, смыслов и ценностей субъекта. Определение особенностей личности по её проекции используется в **проективном методе**. Пристрастность отражения мира, обеспечиваемая проекцией, может иметь как защитный, патологический, так и творческий, созидательный характер.

## **2. Понятие воображения. Функции и виды образа воображения.**

С древних времен дошли до нас работы, изучающие воображение. В жизни мы часто смешиваем представление с воображением. Воображение – особая форма человеческой психики, стоящая отдельно от остальных психических процессов и вместе с тем занимающая промежуточное положение между восприятием, мышлением и памятью. Специфика этой формы психического процесса состоит в том, что воображение, вероятно, характерно только для человека и странным образом связано с деятельностью организма, будучи в то же самое время самым «психическим» из всех психических процессов и состояний. Ни в чем другом, кроме воображения, не проявляется идеальный и загадочный характер психики.

До сих пор нам почти ничего не известно о механизме воображения, в том числе о его анатомо-физиологической основе.

Благодаря воображению человек творит, разумно планирует свою деятельность и управляет ею. Почти вся человеческая материальная и духовная культура является продуктом воображения и творчества людей, а какое значение эта культура имеет для психического развития и совершенствования вида *Homo sapiens*, мы уже достаточно хорошо знаем. Воображение выводит человека за пределы его сиюминутного существования, напоминает ему о прошлом, открывает будущее.

Воображение имеет важный критерий, отличающий его от представления, – создание образа предмета, неизвестного нам.

**Воображение** – это самостоятельный психический процесс, заключающийся в создании образов предметов и явлений, которые в данный момент не действуют на наши органы чувств и ранее никогда не действовали, т.е. никогда не воспринимались человеком раньше.

Эйнштейн писал, что воображение важнее знания, ибо знание ограничено, воображение – источник эволюции, оно стимулирует прогресс. Он говорил об особом виде воображения, о творческом, позволяющем прорваться сквозь незнание, за стену темноты.

Без воображения не было бы возможно развитие ни в науке и технике, ни в искусстве. Много не может усваиваться человеком без деятельности воображе-

ния. Деятельность воображения всегда соотносится с реальной действительностью.

Практика – критерий правильности образов воображения. Существуют, конечно, и пустые воображения. В жизни часто воображение называют *фантазией*.

Однако образы фантазии никогда не бывают совершенно оторванными от реальности. Эффект нереальности, фантастичности, новизны продуктов творческого и иного воображения достигается большей частью за счет непривычного сочетания известных элементов, включая изменение их пропорций.

### **Функции воображения**

1. **Опережающее отражение** – возможность вообразить результаты действия до начала действия и его промежуточные этапы. Значительная часть этого отражения – воображение, не представление. Очень часто нужно осознать, что получится в итоге деятельности, осознать результат целенаправленной деятельности. Есть ли опережающее отражение у пчел, например? Пчела строит соты шестигранной формы до сбора меда, натаскивает в них мед и заделывает их – это инстинкт. Человек же может воображать стихийно, спонтанно, произвольно или произвольно, но обязательно думая о цели, результате.

2. **Эвристическая** – «эврика», «эвристика» – поиск нового, нахождение принципиально нового, неизвестного знанию. Эврика – «я нашел». Образ строится по описанию, по предположению, поиск принципиально нового, сама догадка. Мутация информации, иногда путаница, объединение необъединимого, неправильные аналогии порождают догадку о новом. Поведение высокоразвитых животных отличается тем, что не методом проб и ошибок рождается новое, а с помощью принципиально нового решения.

3. **Компенсаторная** – возникает при неудовлетворенных потребностях, когда воображение создает иллюзию удовлетворения потребности, а наши мечты о желаемом приглушают саму потребность. Но есть патология, когда воображение удовлетворяет все потребности (особенно у детей). Склонность к мечтаниям – компенсаторная функция психики.

4. **Представление действительности** в образах и возможность пользоваться ими, решая задачи (связана с мышлением и органически в него включена).

5. **Регулирование эмоциональных состояний** – человек способен хотя бы отчасти удовлетворять многие потребности, снимать порождаемую ими напряженность.

6. **Участие в произвольной регуляции познавательных процессов и состояний человека**, в частности, восприятия, внимания, памяти, речи, эмоций.

7. **Формирование внутреннего плана действий** – способности выполнять их в уме, манипулируя образами.

8. **Планирование и программирование деятельности**, составление творческих программ, оценка их правильности, процесса реализации.

С помощью воображения мы можем управлять многими психофизиологическими состояниями организма, настраивать его на предстоящую деятельность, например, при утомлении, возбуждении, фрустрации и т. д., пользуясь различными

ми медитативными сюжетами. При помощи специальных упражнений и приемов можно развивать воображение.

### **Характеристика некоторых видов воображения**

Воображение может быть нескольких видов.

**1. Пассивное воображение** – уход от жизни в область фантазии, грез, замещающих реальную действительность. Диапазон здесь очень широк – от Манилова до «тихо сам с собою я веду беседу». Иллюзорный мир превращается в единственную реальность.

А) Произвольное – человек специально вызывает мечты, использует их для защиты своей личности от ударов судьбы, но это не активное воображение, т. к. не создается образ для продуктивной деятельности. После неприятностей человек более склонен к воображению, к религии.

Б) Непроизвольное – образы возникают сами собой, например: читая интересную книгу, человек живет жизнью ее героев; а также это дрема, сновидения, быстрые фазы сна, галлюцинации.

*Сновидения* можно отнести к разряду пассивных и произвольных форм воображения. Подлинная их роль в жизни человека до сих пор не установлена, хотя известно, что в сновидениях человека находят выражение и удовлетворение многие жизненно важные потребности, которые в силу ряда причин не могут получить реализации в жизни.

*Иллюзии* – это недостатки, дефекты нашего перцептивного аппарата, это то, о чем можно сказать «показалось» и проверить в реальной действительности.

Чем отличаются иллюзии от галлюцинаций?

*Галлюцинации* – это то, что мы не можем проверить, не можем знать, это нарушение сознания, результат физиологического, органического дефекта работы центральной нервной системы. Галлюцинациями называют фантастические видения, не имеющие почти никакой связи с окружающей человека действительностью. Обычно они – результат тех или иных нарушений психики или работы организма – сопровождают многие болезненные состояния.

*Грезы* (в отличие от галлюцинаций) – это вполне нормальное психическое состояние, представляющее собой фантазию, связанную с желанием, чаще всего несколько идеализируемым будущим. *Мечта* от грезы отличается тем, что она несколько более реалистична и в большей степени связана с действительностью, т.е. в принципе осуществима. Грезы и мечты у человека занимают довольно большую часть времени, особенно в юности.

### **2. Активное воображение.**

А) *Воссоздающее воображение* – это создание образа по описанию в результате чтения художественной литературы, важный вид при обучении географии, черчению, истории, литературе. Один известный ученый-математик сказал о своем не менее известном ученике, тоже ученом-математике: «Поэтом стал – ему не хватает воображения».

Б) *Творческое* – самостоятельное создание образов. В. Шкловский называл это «остранением». Это необычность, новизна взгляда на мир.

С феноменом воображения в практической деятельности людей прежде всего связан процесс *художественного творчества*. Источником любого направления в искусстве может быть только жизнь, она же выступает в качестве первичной базы для фантазии. Но никакая фантазия не способна изобрести нечто такое, что человеку не было бы известно (разумеется, отдельные детали). Чаще всего творческий процесс в искусстве связан с активным воображением. Нередко активное воображение настолько захватывает творца, что он утрачивает связь со своим временем, своим «я», «вживаясь» в создаваемый им образ.

Реже импульсом творческого процесса становится пассивное воображение, так как «спонтанные», независимые от воли художника образы чаще всего являются продуктом подсознательной работы творца, скрытой от него самого.

### **3. Воображение и творчество.**

Существуют индивидуальные, типологические особенности воображения, связанные со спецификой памяти, восприятия и мышления человека. У одних людей может преобладать конкретное, образное восприятие мира, а у других – абстрактное. Воображение и творчество теснейшим образом связаны между собой. Воображение формируется в процессе творческой деятельности. Существует столько специфических видов воображения, сколько имеется специфических видов человеческой деятельности: конструктивное, техническое, научное, художественное, живописное, музыкальное и т. п. Все эти виды воображения, формирующиеся и проявляющиеся в различных видах творческой деятельности, составляют разновидность высшего уровня – творческого воображения.

Роль воображения в жизни может быть весьма различной в зависимости от того, в какой мере воображение включается в реальную творческую деятельность. Воображение как мысленное преобразование действительности в образной форме может быть тесно связано с изменением действительности, с ее действительным преобразованием. Предвосхищая результаты нашей деятельности, мечта, создаваемая воображением, стимулирует к тому, чтобы работать над ее воплощением в действительности.

В созданных художественным творчеством произведениях искусства люди созерцают преображенный, углубленный образ мира, далеко выходящего за ограниченные рамки их часто узкого личного существования. В научном творчестве они открывают для познания новые стороны мира. В практической жизни они ломают устаревшие нормы и реально изменяют действительность. Кусочек фантазии есть в каждом акте художественного творчества и во всяком подлинном чувстве; в каждой отвлеченной мысли, поднимающейся над непосредственно данным; в каждом действии, которое хоть в какой-то мере преобразует мир; в каждом человеке, который, мысля, чувствуя и действуя, вносит в жизнь хотя бы крупицу чего-то своего.

Воображение человека выступает как отражение свойств его личности, его психологического состояния в данный момент времени. Известно, что продукт творчества, его содержание и форма хорошо отражают личность творца. Данный

факт нашел широкое применение в психологии, особенно в создании психодиагностических личностных тестов.

Воображение и органические процессы тесным образом взаимосвязаны. У людей с достаточно богатой фантазией в результате сильно развитого воображения могут изменяться органические процессы, например: появляться признаки, которые обычно сопровождают те или иные эмоции (учащения пульса, сбои в дыхании, повышение кровяного давления, выделение пота и т.п.). Одной маленькой девочке сказали, что если она не будет мыть руки перед едой, у нее в животе заведется червь. Девочка оказалась очень впечатлительной. Она не только «увидела» в своем животе червя, но и вообразила, как он съедает ее внутренности. Вскоре эта впечатлительная девочка умерла. Одному мальчику сказали, что сейчас к его руке приложат раскаленный утюг. После того, как к руке мальчика приложили холодный утюг, на коже появился сильный ожог.

Неуемные фантазии – это болезнь. Есть люди, которые, компенсируя отсутствие у себя каких-либо жизненных возможностей, погружаются в патологические фантазии, начинают в них искренне верить, убеждая в этом окружающих людей. Например, несостоявшийся музыкант, без хорошей фортепианной школы, но нашедший себя в другой профессиональной сфере человек, начинает всех уверять, что он лауреат международного конкурса имени Чайковского.

Особый психологический интерес вызывает связь сновидений с органическими состояниями. Мозг продолжает работать и во время сна. Люди, которые спят, психологически не полностью изолированы от восприятия окружающей действительности и способны определенным образом реагировать на нее. Во сне человек может принимать решения, формировать новый образ. Известно, например, что, по истечении более двадцати лет работы над классификацией химических элементов Д. И. Менделеев однажды увидел её во сне в том виде, который знаком нам со школы. Многие композиторы и поэты вскакивали по ночам, чтобы успеть записать пришедшие им во сне произведения: мелодии, поэтические строки.

### **Способы синтезирования образа воображения**

1. Агглютинация – «склеивание», процесс образования новых образов путем объединения уже существующих элементов, несовместимых в реальности частей предметов, качеств, свойств, размеров, например: русалка, кентавр, избушка на курьих ножках, аккордеон, человек-амфибия.

2. Гиперболизация – преувеличение или преуменьшение предметов, их частей и качеств. Например, Гоголь писал, что «редкая птица долетит до середины Днепра», желая показать его мощь и необъятную ширину, хотя, в действительности, он не так и широк. Примером гиперболизации могут служить образы Гаргантюа, Пантагрюэля, Гулливера, мальчика-с-пальчика, Дюймовочки.

3. Заострение – это подчёркивание каких-либо признаков, акцентирование какого-то одного элемента в образе, при котором он доводится до неузнаваемости и появляется новый образ или новый взгляд на него: шаржи, карикатуры.

4. Типизация – выделение существенного в однородных явлениях и воплощения его в каком-либо конкретном образе; создание характерных, общепринятых

образов из несуществующих предметов или явлений, например, в одной песне поется о том, что юной девушке желают идеального супруга со следующими чертами: «чтоб не пил, не курил, и цветы всегда дарил, тещу мамой называл, никогда не обижал» и т. д. Практика показывает, что «идеальный муж» – образ воображения.

5. Схематизация – сглаживание различий и выявление сходства.

*Вывод*

Воображение – это психический процесс по созданию новых образов, предметов и явлений, программ поведения, которые помогают представить ход и результат труда до его начала.

Воображение является необходимой стороной любой деятельности: элементы, из которых воображение комбинирует свои построения, являются элементами прошлого опыта или знаниями об окружающем; результат воображения тесно связан с действительностью, так как позволяет познать её и изменять; результат воображения, реализованный практически, влияет на саму действительность, становится её частью; воображение тесно связано с внутренней деятельностью человека: с его психическими процессами и свойствами личности, с его представлениями об окружающем мире – он может на них влиять и изменять.

Содержание данной темы отражено в рис. 16, 17.

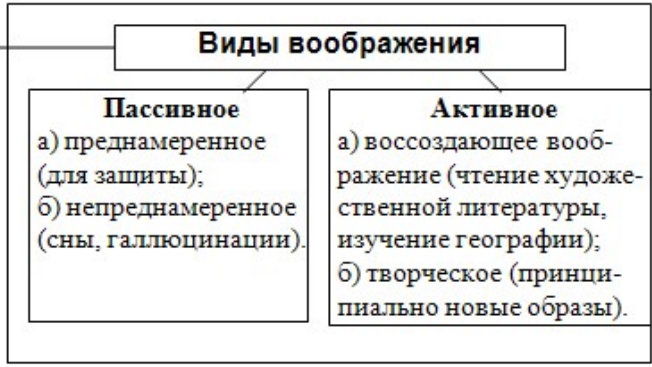
*Вопросы для повторения*

1. В чем основное отличие представления от воображения? По каким признакам это можно установить?
2. Какие виды и свойства представления вы знаете?
3. Охарактеризуйте каждый вид воображения и покажите его значимость в практической деятельности человека.
4. Какие способы синтезирования образов воображения вы знаете?
5. Какие приемы создания образов воображения использованы изобретателями при конструировании ими дирижабля, танка, амфибии, аэросаней, троллейбуса, аккордеона и других механизмов?
6. Подберите примеры полезной мечты и пустой мечтательности. Проанализируйте роль мечты в вашей жизни и трудовой деятельности.
7. Какие методические приемы могут способствовать развитию воображения?



**ВООБРАЖЕНИЕ** создание образов, которые ранее не действовали на органы чувств

- Функции воображения**
1. Активизация наглядно-образного мышления.
  2. Регулирование эмоциональных состояний.
  3. Произвольная регуляция познавательных процессов.
  4. Создание и реализация внутреннего плана действий.
  5. Программирование поведения.
  6. Управление физиологическим состоянием.
  7. Компенсаторная функция.



- Способы синтеза образов воображения**
1. Агглютинация (смешивание несовместимых частей, напр.: русалка).
  2. Гиперболизация (преувеличение или преуменьшение объекта).
  3. Заострение (напр.: шарж).
  4. Типизация (типичные образы из несуществующих образов или людей)

Рис. 16. Представление и воображение (студентка Е. Лесова, ЭиУ-329)



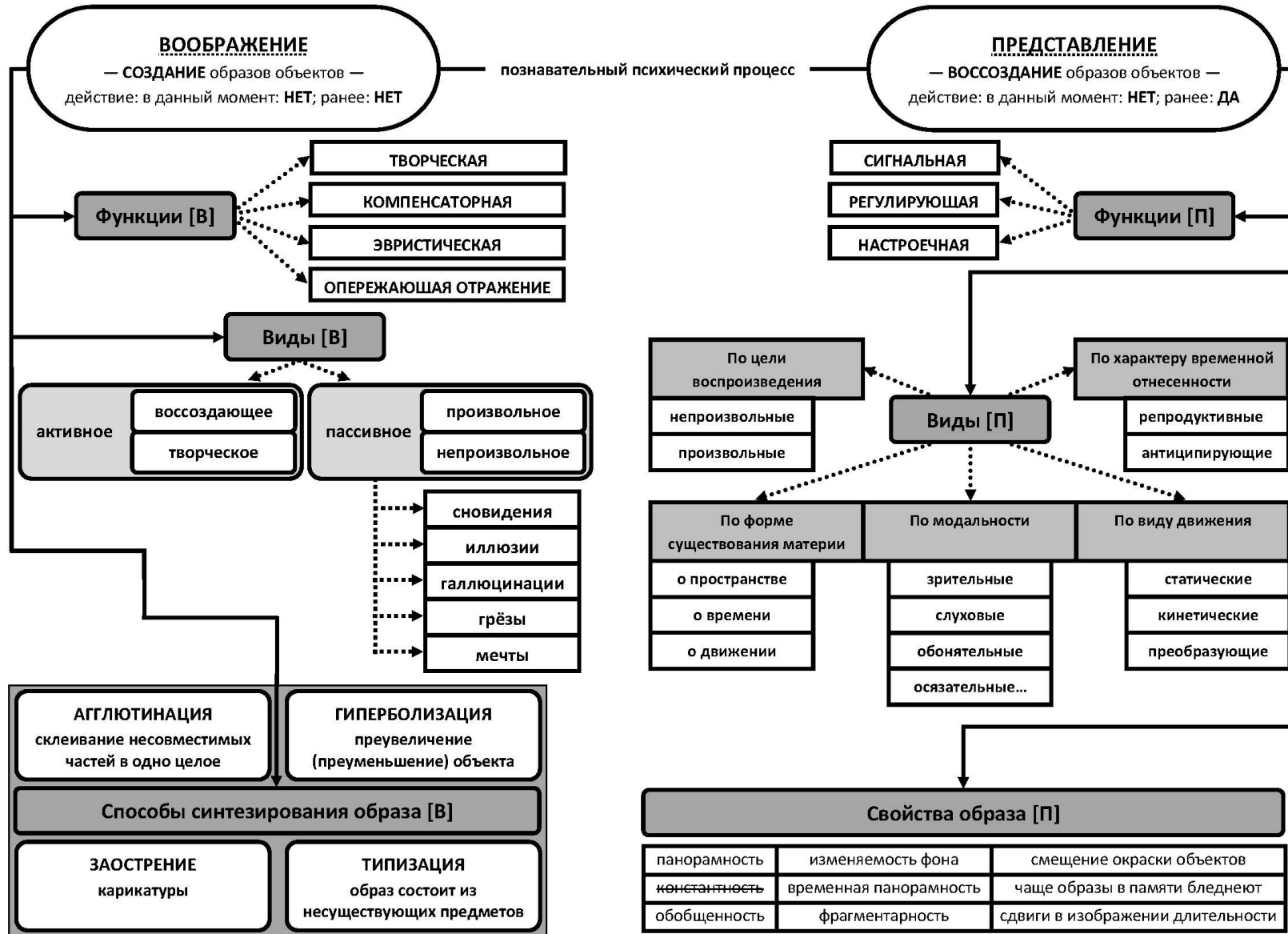


Рис. 17. Представление и воображение (студентка Ю. Гоглидзе, ЭиУ-428)

## ТЕМА 6. МЫШЛЕНИЕ КАК ВЫСШИЙ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС И ИНТЕЛЛЕКТ

### План

1. **Понятие мышления. Мышление как процесс.**
2. **Виды мышления.**
3. **Индивидуальные особенности мышления.**
4. **Формы логического мышления.**
5. **Интеллект.**

*Основные понятия:* мышление, абстракция, анализ, синтез, сравнение, дедукция, инсайт, опосредование, проблемная ситуация, когнитивные процессы, понятие, суждение, умозаключение, посылка, силлогизм, креативность, рефлексия, логика, интеллект.

### Литература

1. Веккер, Л. М. Психические процессы: В 3 т. / Л. М. Веккер. – Т.2. Мышление и интеллект. – Л., 1976.
2. Микалко, М. Тренинг интеллекта / М. Микалко. – СПб.: Питер, 2000.
3. Морозов, А. В. Деловая психология. Курс лекций: Учебник для высших и средних специальных учебных заведений / А. В. Морозов. – СПб.: Издательство Союз, 2000.
4. Немов, Р. С. Психология: Учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн. – Кн.1. Общие основы психологии / Р. С. Немов. – М.: Просвещение: ВЛАДОС, 1995.
5. Психология и педагогика: Учеб. пособие для вузов / под ред. Радугина А. А., Кроткова Е. А. – М.: Издательство «Центр», 1996.
6. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии: В 2 т. / С. Л. Рубинштейн. – Т.1. – М., 1989.
7. Столяренко, Л. Д. Основы психологии / Л. Д. Столяренко. – Ростов-на-Дону: Издательство «Феникс», 1996.
8. Столяренко, Л. Д. 100 экзаменационных ответов по психологии / Л. Д. Столяренко, С. И. Самыгин. – Ростов-на Дону: Издательский центр «МарТ», 2000.
9. Сухарев, В. А. Психология интеллекта / В. А. Сухарев. – Донецк: Сталкер, 1997.
10. Холодная, М. А. Интегральные структуры понятийного мышления / М. А. Холодная. – Томск, 1983.
11. Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления. – М., 1981.

**1. Понятие мышления. Мышление как процесс.** Мышление в чистом виде как совершенно независимый, самодостаточный психический процесс реально не существует, оно неотделимо от восприятия, внимания, воображения, памяти, речи и т. п. Кроме того, неоправданно называть мышлением наши простейшие осознаваемые реакции: однозначные характеристики, механические перечисления и повторения, потоки туманных образов, расплывчатых воспоминаний, случайных ассоциаций.

Умственные процессы отличаются от мышления тем, что они репродуктивны, мышление же в строгом смысле этого слова продуктивно (У. Джемс). Оно представляет собой способность ориентироваться в новых для нас данных, способность понимать их. Это понимание реализуется в образовании относительно но-

вого знания, отсутствовавшего у мыслящего человека до этого момента. Мышление – это прежде всего осознание и понимание не конкретных, единичных, а общих свойств и закономерностей.

Если главная задача ощущений и восприятия – сбор конкретных впечатлений об окружающем, а памяти – точное сохранение накопленного, то у воображения и мышления на первый взгляд задача другая – преобразовать полученное. Это творческое начало позволяет считать фантазию и мышление как бы единой мыслительной деятельностью.

Но между ними есть и различия: воображение – это создание новых образов на основе ранее воспринятых, а мышление – процесс обобщенного и опосредованного отражения окружающего мира. Результатом воображения является образ, а результатом мышления – выраженные в словах мысли – суждения и понятия. Но различие это очень относительно: ведь любой, даже самый фантастический образ, отражает реальную действительность, а в продуктах мышления всегда есть кусочек фантазии, есть отлет от непосредственной реальности.

И мышление, и фантазия возникли в трудовой деятельности человека. Без преобразующей творческой работы мысли невозможно было бы спланировать трудовые процессы, создать орудия труда, поставить новые цели.

Очень хорошо сравнивал поведение животных с трудовой деятельностью человека К. Маркс: «Паук совершает операции, напоминающие операции ткача, и пчела постройкой своих восковых ячеек посрамляет некоторых людей-архитекторов. Но и самый плохой архитектор от наилучшей пчелы отличается тем, что, прежде чем построить ячейку из воска, он уже построил ее в своей голове. В конце процесса труда появляется результат, который уже в начале этого процесса имелся в представлении человека, то есть идеально».

Благодаря творческой мыслительной деятельности человек способен отражать, познавать такие свойства окружающего мира, которые недоступны непосредственному восприятию. Так, о наличии в организме больного воспалительного процесса врач узнает, измерив температуру тела с помощью термометра. Учитель не видел, как вы дома готовили урок, но на основании ответа почти безошибочно определяет степень вашего прилежания. С такого рода примерами опосредованного познания мы встречаемся на каждом шагу и в повседневной жизни.

Непосредственно воспринимать можно только конкретные признаки предметов и явлений, единичные, данные объекты: вот эту книгу, этот стол, это окно, это дерево. Мыслить можно о книгах, столах, деревьях и т. д. вообще. Наша мысль вырывает нас из плена непосредственной конкретной видимости и позволяет улавливать сходство в различном и различное в сходном, позволяет открывать закономерные связи между явлениями и событиями.

Образ и мысль всегда выступают в неразрывном сплаве.

Великий испанский художник Ф. Гойя говорил, что фантазия, лишённая разума, производит чудовищ; соединённая с ним, она – мать искусства и источник его чудес.

А вот слова выдающегося физика Э. Резерфорда: «Эксперимент без фантазии или фантазия, не опирающаяся на эксперимент, достигнут лишь немногого. Действительный прогресс имеет своим предположением соединение обеих сил».

Мышление тесно связано с языком. Выделяя группы предметов или явлений, их признаки и особенности, человек их называет и тем самым обобщает, систематизирует, что и дает возможность затем как бы «подвести» под них общие правила. Обобщение – первый важнейший признак мышления. Поэтому оно способно перерабатывать колоссальные объемы информации, аккумулировать опыт многих поколений. Второй признак мышления – его опосредованный характер. Новое знание не дается в готовой форме, мышление извлекает его как бы «из себя», оперируя имеющейся в его распоряжении информацией.

**Мышление** – это высший познавательный психический процесс, заключающийся в опосредованном и обобщенном отражении наиболее существенных свойств, связей и отношений между предметами и явлениями действительности (опосредованное – когда не нужен непосредственный контакт; обобщенное – не о частном явлении идет речь, а об отражении обобщенных свойств предметов; отражение существенных свойств предметов – значит характерных для целого класса, а не только конкретному, единичному предмету).

Мышление противопоставляется чувственному познанию мира. Как можно чувственным познанием отразить скорость света? Любой процесс имеет внутреннее движение (начало – фазовую динамику – окончание).

### **Мышление как процесс**

Исходными моментами мышления являются вопросы или проблемы типа: «Что такое? Почему? Как от этого избавиться? Кто виноват? Что делать?». Появление подобных вопросов обычно свидетельствует о «проблемной ситуации», в которой оказался индивид, ситуации, вызывающей мыслительное напряжение. Психологи определяют ее как «стимул» мыслительной активности.

Осознать, сформулировать вопрос – значит подняться до известного понимания. А понять, правильно определить проблему – значит найти метод для ее решения.

Для того чтобы мышление состоялось, нужна потребность и проблемная ситуация.

Структура мыслительного процесса решения проблемы:

1. Мотивация.
2. Анализ проблемы.
3. Поиск решения.
4. Логическое обоснование найденной идеи решения.
5. Реализация решения.
6. Проверка найденного решения.
7. Коррекция.

Если нет желания включиться в проблему, мышление не начнется. Мышление будет присутствовать, пока не решена проблема: от нескольких минут до нескольких часов. Есть люди, решающие все проблемы тривиально, на основе своего опыта, не включая мышление. «Проблема – это развернутое противоречие» (В.И.

Ленин). Для того чтобы ее решить, надо выдвигать и перебирать гипотезы, то есть совершать мыслительные операции. Когда несколько гипотез сформулировано, происходит взвешивание, анализ, отбрасывание и т.д. Завершается мыслительная деятельность формулированием ответа-мысли, формулировкой нового суждения.

Необходимо различать **продуктивное** и **репродуктивное** мышление, основанное на «степени новизны получаемого в процессе мыслительной деятельности продукта по отношению к знаниям субъекта»; **непроизвольное** и **произвольное** мышление: непроизвольные трансформации образов сновидения и целенаправленное решение мыслительных задач.

Выделяют 4 стадии решения проблемы:

- подготовка,
- созревание решения,
- вдохновение,
- проверка найденного решения.

Мыслительная деятельность реализуется как на уровне сознания, так и на уровне бессознательного, характеризуется сложными переходами и взаимодействиями этих уровней. В результате успешного (целенаправленного) действия получается результат, соответствующий предварительно поставленной цели, и результат, который не был предусмотрен в сознательной цели, является по отношению к ней побочным (побочный продукт действия). Проблема осознанного и неосознанного конкретизировалась в проблему взаимоотношения прямого (осознаваемого) и побочного (неосознаваемого) продуктов действия. Побочный продукт действия также отражается субъектом, это отражение может участвовать в последующей регуляции действий, но оно не представлено в вербализованной форме, в форме сознания. Побочный продукт «складывается под влиянием тех конкретных свойств вещей и явлений, которые включены в действие, но не существенны с точки зрения цели».

### **Основные мыслительные операции**

Развертывание мыслительного процесса начинается с анализа. Аналитическое мышление включает в себя следующие мыслительные операции:

– *абстрагирование* – вычленение отдельных признаков изучаемого предмета и отвлечение от остальных. При выполнении операции абстрагирования важно, чтобы вычленялись существенные признаки предмета; отказ от несущественных свойств и связей;

– *анализ* – мысленное разложение исходных представлений на составные части, элементы или характеристики;

– *обобщение* – мысленное объединение предметов и явлений по тем общим и существенным признакам, которые выделяются в процессе абстрагирования, и на основании этого формирование групп, классификаций; отбрасывание единичных признаков при сохранении общих;

– *синтез* – мысленное воссоединение целого из частей, соединение различных сторон объекта в единое целое в новых сочетаниях;

– *сравнение* – установление сходства или различия между объектами, соотнесение выделенных или найденных элементов с уже знакомыми для выведения тождества или различия между объектами и их элементами;

– *конкретизация* – мысленный подход от общего к единичному, который соответствует этому общему.

Абстракция и обобщение являются двумя взаимосвязанными сторонами единого мыслительного процесса, при помощи которого мысль идет к познанию. Познание совершается в понятиях, суждениях и умозаклчениях.

В одном мыслительном процессе может быть несколько мыслительных операций. Представленная выше последовательность мыслительных операций – не догма. Последовательность операций в разных мыслительных процессах может быть разной.

## **2. Виды мышления.**

Существует несколько оснований для выделения видов мышления.

### **I. По генезу: филогенетический и онтогенетический.**

- Первая стадия развития мышления в фило- и онтогенезе называется *наглядно-действенным мышлением, или предметным*. Одновременно это и вид мышления, опирающийся на непосредственное восприятие предметов, реальное преобразование информации в процессе действий с предметами. Для разрешения ситуации необходима манипуляция с предметами. Это первичный, самый простой вид мышления. Он есть и у обезьян, и у ребенка. Ребенку трудно сравнить два предмета, если они в разных комнатах, не даны одновременно. Это был первый вид мышления, освоенный первобытными людьми. Наглядно-действенное мышление определяется и ограничивается возможностью манипулирования с конкретными предметами в конкретной наглядно данной ситуации. Может существовать только в условиях непосредственного восприятия поля манипулирования. У ребенка в возрасте до года этот тип мышления преобладает. В зрелом же возрасте наглядно-действенное мышление действует как основа для формирования типов мышления более высокого уровня (так называемые двигательные пробы);

- *Наглядно-образное, или образное мышление* – вид мышления, характеризующийся опорой на представления и образы; функции образного мышления связаны с представлением ситуаций и изменений в них, которые человек хочет получить в результате своей деятельности, преобразующей ситуацию. Очень важная особенность образного мышления – становление непривычных, невероятных сочетаний предметов и свойств. В отличие от наглядно-действенного мышления при наглядно-образном мышлении ситуация преобразуется лишь в плане образа. Оно есть только у человека. Манипуляция совершается с образами предметов или представлений (представления привязаны к образам). В онтогенезе эта стадия развития мышления соответствует раннему и дошкольному детству. У детей к 4 годам уже формируется образное мышление, и ребенок может решать задачи в уме. Практические задачи решаются обычно с помощью наглядно-действенного (необходимого инженеру-механику, слесарю-ремонтнику) и наглядно-образного

(необходимого диспетчеру авиалиний, цыганке-гадалке, выбирающей подходящую клиентку, вору-карманнику и т. п.) мышления. Образно-теоретический вид свойственен поэтам, художникам, архитекторам, он опирается на особенности их мировоззрения, стиля, направления, «школы». В филогенезе – это последующая за первобытным развитием стадия обращения к прекрасному, художественным образам, так ярко выраженная эпохой Возрождения. Наглядно-образное мышление – человек оперирует наглядными изображениями объектов, их образами (рисунком, схема, план). Образ предмета позволяет объединить набор разнородных практических операций в целостную картину, расширяет сферу действия ручного интеллекта. На этом этапе развития мышления выделяется фаза ориентировки в ситуации. В процессе индивидуального развития данному уровню развития мышления сопутствует появление громкой речи как сопровождения фазы ориентировки. Описание ситуации вслух сначала для получения помощи от взрослого, затем для организации внимания и ориентировки самого ребенка в ситуации. Речь первоначально носит развернутый, внешний характер, затем постепенно «сворачивается», превращается в форму внутренней речи, которая и составляет основу внутренней интеллектуальной деятельности. Наглядно-образное и наглядно-действенное мышление являются базой для формирования словесно-логического мышления;

- *Словесно-логическое, понятийное, теоретическое* мышление – основывается не на практических действиях, а на манипуляции понятиями, выраженными словами; вид мышления, осуществляемый при помощи логических операций с понятиями. Словесно-логический (понятийный) вид мышления предполагает, что имеющий такое мышление человек пытается решить проблему только с помощью логики и уже имеющихся данных, не обращаясь к эмпирическим (т. е. опытным) данным. Этот вид мышления необходим для учебной, учебно-профессиональной и трудовой деятельности. В филогенезе его можно соотнести с эпохой Просвещения – временем накопления строгих теоретических обобщений, научных законов, формул и т.д. словесно-логическое мышление характеризуется использованием понятий, логических конструкций; функционирует на базе языковых, знаковых средств; опираясь на коды языка, человек оказывается в состоянии выходить за пределы данной ситуации, усматривать непосредственно не наблюдаемые отношения и связи, решать теоретические задачи, делать обобщения;

- *Абстрактный* вид мышления – в основе лежит абстракция как мыслительная операция, состоящая в вычленении, анализе одного признака, одной стороны объекта, явления и отвлечении от других, в отделении несущественного от существенного и наоборот; предполагает использование пространственных образов, цифр, формул, схем. Абстрактное мышление – это такое мышление, пользуясь которым человек в процессе решения задачи обращается к понятиям, формулам, цифрам, выполняет действия в уме, непосредственно не имея дела с опытом, получаемым при помощи органов чувств. Он обсуждает и ищет решение задачи с начала и до конца в уме, пользуясь готовыми знаниями, полученными другими людьми, выраженными в понятийной форме, суждениях, умозаключениях. Абстрактное мышление характерно для научных теоретических исследований.

Абстракция позволяет познавать содержание и сущность предметов, явлений, устанавливать связи между ними. Способность к абстракции формируется на основе овладения речью, научными знаниями. Различают наглядную и понятийную абстракцию. Наглядная абстракция функционирует при восприятии схем, таблиц, чертежей. Понятийная абстракция выходит за пределы того, что возможно воспринять органами чувств. Она создает с помощью слова понятие, в котором должны быть отражены существенные признаки, явления, иначе понятие будет иметь малосодержательный, поверхностный характер. В онтогенезе не каждый человек достигает этой стадии развития мышления. Он присущ людям, занимающимся научной деятельностью, философам, изобретателям, конструкторам и т.д. В филогенезе эту стадию развития мышления можно соотнести с XX – XXI веками: с авангардом в искусстве, прогрессом в науке и технике (полеты в космос, создание компьютеров, Интернета, сотовых телефонов, клонирование и т.д.).

В реальной жизни жесткой дифференциации быть не может. Все 4 вида не только сосуществуют, но и необходимы для большинства видов деятельности. Все эти виды мышления могут постепенно, с возрастом, формироваться у одного человека в процессе онтогенеза, все эти виды мышления формировались постепенно у человека в процессе филогенеза. Причем, не обязательно, что у всех взрослых есть словесно-логическое, или понятийное, абстрактное мышление, оно может не сформироваться; у некоторых детей уже есть понятийное и зачатки абстрактного мышления.

## **II. По средствам воздействия:**

- *невербальное (наглядное)* – материал для мыслительной деятельности представлен в наглядной, конкретной форме (муляжи, лабораторное оборудование, числа и т. д.),
- *вербальное* – материал для мыслительной работы представлен в словесном описании.

## **III. По характеру протекания познавательных процессов (по степени рефлексии):**

- *интуитивное мышление* осуществляется как непосредственное «схватывание» ситуации, «усмотрение» решения без осознания путей и условий его получения;
- *аналитическое (рациональное)* мышление совершается путем логических умозаключений, постоянно приводящих к правильному пониманию основного принципа, закономерности.

## **IV. По характеру выполняемых задач (по типу проблемы):**

- *практическое (эмпирическое)* мышление обычно имеет место, когда человеку приходится разрешать конкретную ситуацию с ее характерными особенностями и условиями; часто осуществляется в условиях дефицита времени (на предприятии, на месте происшествия и т.д.);
- *теоретическое* мышление имеет место, когда стоящие перед человеком задачи решаются в общем виде, подчинены поиску основной закономерности, правила, определению типа ситуации. Задачи такого типа подчинены не требованиям



конкретной ситуации, а умению оперировать общими понятиями, видеть их взаимосвязи и зависимости.

#### **V. По функциям:**

- *продуктивное* (творческое, созидательное) мышление – порождение новых идей, поиск оригинального решения задачи. Творческое мышление возможно в условиях свободы от критики, внешних и внутренних запретов;
- *репродуктивное* (вторичное, стереотипное) – решение типичных задач по заранее усвоенной схеме.

**3. Индивидуальные особенности мышления.** В современной прикладной психологии большое внимание уделяется изучению индивидуальных особенностей мышления. Индивидуальные особенности мышления человека – это прежде всего результат развития его ума в процессе жизни, познание действительности в процессе обучения. Определенное значение имеют также особенности высшей нервной деятельности: тип нервной системы; соотношение первой и второй сигнальных систем. Более или менее надежно можно установить оптимальный для человека темп умственной деятельности, степень ее критичности и самостоятельности. Это относительно нейтральные и универсальные показатели. Широту мышления, его глубину и гибкость оценить объективно трудно. Различия в мыслительной деятельности проявляются в качествах ума. Эти качества мышления (ума) становятся своеобразными свойствами личности человека.

К индивидуальным особенностям мышления (качествам ума) человека относятся:

1. Самостоятельность, способность увидеть проблему, поставить задачу и противостоять сбивающим факторам, авторитетам. Важно самому увидеть проблему и ее противоречия и решать их.

2. Оригинальность – свежесть и неожиданность подхода, взгляда, «безумность идеи», которая очень ценится в науке. Нильс Бор говорил, что «эта идея хороша, но надо проверить, достаточно ли она безумна, чтобы быть очень хорошей».

3. Креативность – показатель творческого мышления.

4. Гибкость – отказ от стереотипов, легкая смена вариантов, т.е. пластичность, и ригидность – консерватизм, стереотипность, косность мышления.

5. Быстрота, подвижность проведения мыслительных операций и медлительность, инертность, вязкость. От быстроты ума (подвижности) отличается торопливость ума, которая проявляется в том, что человек, не продумав всесторонне вопроса, выхватывает какую-то одну сторону, спешит дать решение, высказывает недостаточно продуманные ответы и суждения.

6. Конвергентность мышления (связано с решением задач, имеющих единственный правильный ответ, не признающий альтернатив) – дивергентность мышления (допускается существование нескольких одинаково правильных ответов на один и тот же вопрос).

Все мыслительные способности можно разделить по **индивидуальной направленности**.

1. Практическая направленность мышления – доминирует предметное мышление у человека.

2. Интуитивная направленность – работа проходит на бессознательном уровне.

3. Критическая направленность – легко замечает недостатки, критикует окружающих, умеет объективно оценить свои и чужие мысли, тщательно и всесторонне проверяет все выдвигаемые положения и выводы. Человек с критическим складом ума никогда не расценивает свои высказывания и суждения как абсолютно верные. Например, герой комедии А. С. Грибоедова «Горе от ума» Чацкий говорил: «А мне забавно пересмеять любого».

4. Креативная, творческая направленность – существуют целые батареи тестов, проверяющих спонтанную гибкость. Попробуйте за пять минут назвать 20 назначений для кирпича! Из шести спичек составьте 4 равносторонних треугольника!

Можно выделить следующие **стили мышления**: синтетический, идеалистический, прагматический, аналитический, реалистический.

**Синтетический стиль** мышления заключается в том, чтобы создавать что-то новое, комбинировать несходные вещи, строить мысленные эксперименты.

**Идеалистический стиль** мышления заключается в том, что человек делает интуитивные, глобальные оценки без детального анализа проблем.

**Прагматический стиль** мышления опирается на собственный опыт, использует легкодоступную информацию. Прагматики ищут быстрое решение, пусть и лежащее на поверхности.

**Аналитический стиль** мышления ориентирован на всестороннее объективное изучение вопроса. Человек с аналитическим складом ума склонен к логической, методичной, тщательной манере решения проблем.

**Реалистический стиль** мышления признает факты, и только факты. «Реальным» для реалиста является только то, что можно увидеть, потрогать.

**Расстройства мышления.** При эйфории, повышенном настроении, увлеченности (у некоторых людей – в начальной фазе опьянения) происходит необычайное ускорение мыслительного процесса, одна мысль как бы «наезжает» на другую. Непрерывно возникающие мысли, суждения, становясь все более поверхностными, заполняют наше сознание и изливаются целыми потоками на окружающих. Подобный произвольный, непрерывный и неуправляемый поток мыслей называется «ментизмом».

Противоположное качество – неоправданная «обстоятельность» мышления. Оно становится как бы вязким, малоподвижным, при этом обычно утрачивается способность выделять главное.

Эмоциональные, возбудимые люди иногда пытаются объединять несопоставимое: совершенно разные обстоятельства и явления, противоречащие друг другу идеи и положения, допускают подмену одних понятий другими. Такое «субъективное» мышление называют паралогическим (женская логика).

Разорванное мышление – логические связи нарушены, смысловое единство отсутствует, но грамматическое построение фраз остается совершенно правиль-

ным. Привычка к шаблонным решениям и выводам может привести к неспособности самостоятельно находить выход из неожиданных ситуаций и принимать оригинальные решения, то есть к тому, что в психологии называют функциональной ригидностью мышления. Выдуманый фантастический мир, отражающий глубинные процессы нашей психики, у некоторых людей становится определяющим фактором мышления. В этом случае можно говорить об аутентическом мышлении. Аутизм означает столь глубокое погружение в мир своих личных переживаний, что исчезает интерес к реальности. Крайняя степень расстройства мышления – бред, или интеллектуальная мономания». Бредовыми считаются мысли, идеи, рассуждения, не соответствующие действительности, явно противоречащие ей.

#### **4. Формы логического мышления.**

Логика – нормативная отрасль философии, которая имеет дело с критериями валидности в мышлении, законами правильной предикации, т. е. общезначимых связей между высказываниями о свойствах и отношениях предметов с использованием формализованного языка, и принципами рассуждения и демонстрации. Логика занимается только процессом рассуждения, а не конечным результатом. Это наука о правильном мышлении. Логика изучает идеальное, стандартное мышление. Психология изучает мышление такое, каким оно может быть у человека – с ошибками, отклонениями, нарушениями. Таким образом, у логики и психологии один общий предмет изучения – мышление.

К неправильным заключениям также можно прийти с помощью логических средств, если первоначальные допущения были ложными.

#### **Существует 3 формы логического мышления**

**Понятие** – это форма мышления, в которой отражаются общие, существенные и отличительные признаки предметов и явлений. Понятие аккумулирует все мысли о явлении в одном слове, в языке одно слово – закодированное понятие.

**Суждение** – форма мышления, которая отражает связи между предметами и явлениями, их свойствами и признаками; связь между понятиями в словесном или знаковом виде; содержащая утверждение или отрицание какого-либо положения относительно предметов, явлений и их свойств. Суждение в психологии – связь между двумя понятиями (субъектом и предикатом). Психология изучает развитие суждения как формы абстрактного, логического мышления, а также нарушения логического мышления. В логике разрабатывается классификация суждений. Суждения состоят из двух понятий: 1) общих, частных и единичных (относятся ли они к классу предметов, к их части или одному единственному); 2) истинных или ложных. Суждение является основной формой результата мыслительного процесса. Суждение реального субъекта редко представляет собой интеллектуальный акт в чистом виде. Чаще оно насыщено эмоциональностью. Суждение является также и волевым актом, так как в нем объект нечто утверждает или опровергает. Рассуждение – это работа мысли над суждением. Рассуждение является обоснованием, если, исходя из суждения, оно вскрывает посылки, которые обуславливают его истинность. Рассуждение является умозаключением, если, исходя из посылок, оно раскрывает систему суждений, следующих из них.

**Умозаключение** – форма мышления, в процессе которой человек, сопоставляя и анализируя различные суждения, выводит из них новое суждение; это связь между мыслями или суждениями, в результате которой из двух или нескольких суждений получается другое, значение которого извлечено из предыдущих. Умозаключение характеризуется выводом на основе правил логики заключения или следствия из нескольких суждений (посылок). Исходное суждение называется *посылкой*. Типичная форма умозаключения – *силлогизм* – состоит из *большой и малой посылки*. Например: все металлы электропроводны. Медь – металл. Итоговое суждение – медь – проводник электричества. Умозаключения бывают *индуктивными* и *дедуктивными*. Например, *индукция* – это вид умозаключения, предполагающий движение мысли от частного, единичного к общим положениям. *Дедукция* – это вид умозаключения, предполагающий движение мысли от общего к частному, от обобщения к примерам, выведение следствия из посылок. В логике разрабатываются классификации умозаключений. Психология рассматривает условия развития умозаключающего (дискурсивного) мышления и формы его нарушения (искажения). Например, исследование доверия к посылкам силлогизма и следствиям из них.

### Теории мышления

Познание механизмов, благодаря которым формируется мышление, – одна из самых интересных и давних сфер изучения психологов.

Существует несколько концепций развития когнитивных процессов. После работ структуралистов началась борьба между сторонниками различных точек зрения, особенно между бихевиористами и когнитивистами.

В русле *бихевиоризма* (Уотсон) предполагается, что мысль порождается той же двигательной активностью, что и речь; единственная разница между этими двумя процессами состоит в том, что мысль представляет собой *внутренний диалог*, а речь – это *мысль, произносимая вслух*. Доказано, что мышление сопровождается скрытой двигательной активностью, однако оно возможно и без неё. Более того, не доказано, что речь – всегда точная копия мысли. Наши слова бывают иногда беднее, чем переполняющие нас мысли и чувства, а также мы можем говорить совсем не то, что думаем.

По мнению *когнитивистов* (Брунер, Пиаже), развитие мышления связано с использованием понятий, благодаря которым ребёнок может организовать информацию и предвидеть последствия своих действий.

Согласно Брунеру, существует несколько способов отображения действительности.

*Сенсомоторное отображение действительности* предполагает, что наше познание мира носит прежде всего чувственный и двигательный характер. Ничто не может быть включено в мысль, не пройдя сначала через наши чувства и двигательную активность, направленную во внешний мир. Формируется в течение жизни, не только в первые годы.

*Иконическое отображение* включает в себя процессы интериоризации и отложения в памяти образов воспринятых ребёнком реальных объектов, что являет-

ся первым шагом к символическому представлению и характерно для школьного возраста.

*Символическое отображение* формируется в подростковом и юношеском возрасте одновременно с усвоением понятий и развитием речи, причём язык представляет собой важнейшее орудие развития когнитивных процессов.

Сходная точка зрения, согласно которой развитие познавательных процессов неотделимо от развития речи, была высказана Л. С. Выготским в 1934 г., который утверждал, что язык служит для ребёнка важной опорой в окружающем мире (1962, 1978), является не только средством передачи культурного наследия, но и регулятором поведения (так как слово может инициировать или подавлять то или иное действие; А. Р. Лурия, 1961).

С точки зрения Пиаже, развитие когнитивных процессов представляет собой результат постоянных попыток индивидуума адаптироваться к изменениям окружающей среды, выводящим его из равновесия, либо вырабатывать новые структуры, или *схемы*, к которым относятся рефлексы, навыки, усвоение понятий. Именно такая *организация* позволяет всё более и более уверенно ориентироваться в реальной жизни и правильнее представлять себе лежащие в её основе процессы и закономерности.

Приспособление осуществляется с помощью двух механизмов:

1) *ассимиляции*, при которой индивидуум пытается приспособить новую ситуацию к существующим структурам, и

2) *аккомодации*, при которой старые схемы модифицируются с целью их приспособления к новой ситуации.

Пиаже выделяет *три стадии развития* познавательных процессов:

1) сенсомоторная – развитие чувствительных и двигательных структур (первые два года жизни);

2) *конкретных операций* – символическая деятельность, включающая в себя освоение языка, слов, понятий, жестов, которые ребёнок видит и слышит, поэтому его мышление на этой стадии *эгоцентрично*, однако оно позволяет ему сравнивать предметы, классифицировать их, осуществлять над ними конкретные действия (2-12 лет);

3) *формальных операций* – развитие абстрактного мышления, проведение умственных действий путём ассоциирования понятий, активное формулирование гипотез и дедуктивных заключений; развитие понятийного мышления (12–15 лет).

Однако исследования других учёных показали, что мыслить абстрактно могут только 25–50% людей. Развитие формального мышления зависит не только от уровня образования человека, но и от его наследственности (задатков), жизненного опыта, мотиваций и интересов.

**5. Интеллект.** Интеллект (от лат. *intellectus*) – в широком смысле – это совокупность всех познавательных функций (процессов) индивида: от ощущения до мышления и воображения; в более же узком смысле – это мышление. Интеллект является основной формой познания действительности, то есть совокупностью чувственного и опосредованного познания действительности.

Интеллект – понятие очень многогранное. Существует три точки зрения на понимание функции интеллекта:

- способность к обучению,
- оперирование символами,
- способность к активному овладению закономерностями окружающей нас действительности.

Термин интеллект часто применяется для того, чтобы подчеркнуть специфику человеческой психологической деятельности. Важной стороной интеллекта является не только *способность оперирования абстрактными символами и отношениями*, но и *конкретность, практичность мышления*.

Когда интеллект трактуют как *умение приспосабливаться к новым ситуациям*, используя ранее приобретённый опыт, то отождествляют его со способностью к учению. Однако самым существенным в понимании интеллекта является то, что интеллект *заключает в себе продуктивное начало, позволяет отражать закономерные связи и отношения предметов и явлений окружающего мира*, позволяя творчески преобразовывать действительность.

На данный момент существуют *три подхода* к пониманию интеллекта:

1) *биологический подход*: «способность сознательно приспосабливаться к новой ситуации»;

2) *педагогический подход*: «способность к обучению, обучаемость»;

3) *структурный подход*, сформулированный А. Бине: интеллект как «способность адаптации средств к цели». С точки зрения структурного подхода, интеллект – это совокупность тех или иных способностей.

Очень долго существовало два мнения относительно интеллекта. Согласно первому из них, интеллект – черта сугубо наследственная: либо человек рождается умным, либо нет. В соответствии же со второй точкой зрения интеллект связан со скоростью восприятия или реагирования на внешние стимулы.

Еще в 1816 году немецкий астроном Бессель утверждал, что он может определить уровень интеллекта своих сотрудников по скорости их реакции на световую вспышку.

В 1884 году английский ученый Гальтон (родственник Дарвина) предъявлял серию тестов лицам, посетившим Лондонскую выставку. Гальтон был убежден, что представители определенных семей биологически и интеллектуально выше других людей, а также что женщины в этом отношении явно уступают мужчинам. На выставке Гальтон предлагал десяти тысячам людей подвергнуться различным измерениям (рост, окружность головы и др.) и испытаниям (разного рода тестам на зрительное различение и мышечную силу). К его большому удивлению, по этим данным выдающиеся деятели науки не отличались от простых смертных. Более того, ему пришлось констатировать, что у женщин многие показатели оказались лучше, чем у мужчин.

В 1885 году Джеймс Мак-Кин Кеттелл разработал около десятка более «психологичных» тестов, которые он назвал «ментальными». В этих тестах определялись быстрота рефлексов, время реакции, время восприятия определенных раз-

дражителей, болевой порог при надавливании на кожу, число букв, запоминаемых после прослушивания буквенных рядов, и т. п.

С помощью этих тестов Кеттелл определил параметры реакций на раздражители разной силы. Оказалось, например, что среднее время восприятия звука составляет около 0,1 секунды, а среднее время реакции на тот же звук – примерно 0,2 секунды. Особенно важным результатом явился тот факт, что если у большинства людей эти показатели лишь ненамного отклоняются от среднего уровня, то у какой-то части испытуемых время реакции было значительно больше или меньше наиболее типичных величин. Представив эти данные графически, Кеттелл получил колоколообразную кривую, сходную с кривыми распределения некоторых физических или химических показателей.

Представления, сформировавшиеся в результате этих двух разных исследований, легли в основу способов объективной оценки интеллекта. При этом была создана определенная концепция человеческого разума, продержавшаяся в течение многих лет.

В тестах, которые были разработаны позже, показателем эффективности служило время, затраченное испытуемым на решение предложенных задач. Главным измерительным прибором психологов стал хронометр: чем быстрее справлялся с заданием испытуемый, тем больше он набирал очков.

Колоколообразное распределение времени реакции, полученное Кеттеллом, было использовано для оценки интеллекта с помощью различных тестов и для выяснения вопроса о том, как распределяется уровень интеллекта среди населения. При этом по одну сторону от среднего уровня оказывались «отсталые», а по другую – «сверходаренные». И, наконец, периодически всплывало представление о том, что интеллект должен быть наследственным свойством и составлять в основном прерогативу белой «расы». Это представление и до сих пор дискутируется на страницах солидных научных журналов.

Между тем ученые, разработавшие первые тесты на интеллект, рассматривали это свойство более широко. По их мнению, человек, обладающий интеллектом, – это тот, кто «правильно судит, понимает и размышляет» и кто, благодаря своему «здравому смыслу» и «инициативности», может «приспосабливаться к обстоятельствам жизни».

Эту точку зрения разделял и Векслер, ученый, создавший в 1939 году первую шкалу интеллекта для взрослых. Он считал, что «интеллект – это глобальная способность разумно действовать, рационально мыслить и хорошо справляться с жизненными обстоятельствами», т. е., «успешно меряться силами с окружающим миром».

Сегодня большинство психологов согласны именно с этим определением **интеллекта**, который рассматривается как **способность индивидуума адаптироваться к окружающей среде**.

Под интеллектом понимается совокупность всех познавательных процессов и умственных способностей, обеспечивающих человеку возможность решать разнообразные задачи.

Какова структура интеллекта? Существуют различные концепции, отвечающие на этот вопрос. Так, в начале века Спирмен (1904) выделил генеральный фактор интеллекта (фактор G) и фактор S, служащий показателем специфических способностей. С точки зрения Спирмена, каждый человек характеризуется определенным уровнем общего интеллекта, от которого зависит, как этот человек адаптируется к окружающей среде. Кроме того, у всех людей имеются в различной степени развитые специфические способности, проявляющиеся в решении конкретных задач.

Терстоун с помощью статистических методов исследовал различные стороны общего интеллекта, которые он назвал **первичными умственными потенциями**.

Он выделил семь таких потенций: 1) счетную способность, т.е. способность оперировать числами и выполнять арифметические действия; 2) вербальную (словесную) гибкость, т.е. легкость, с которой человек может объясняться, используя наиболее подходящие слова; 3) вербальное восприятие, т.е. способность понимать устную и письменную речь; 4) пространственную ориентацию, или способность представлять себе различные предметы и формы в пространстве; 5) память; 6) способность к рассуждению; 7) быстроту восприятия сходств или различий между предметами и изображениями.

Позже Джой П. Гилфорд разработал модель интеллекта с систематическим расположением способностей в виде трёхмерной матрицы, с пятью психическими операциями, пятью видами информационного содержания и шестью видами информационных форм (рис. 18).

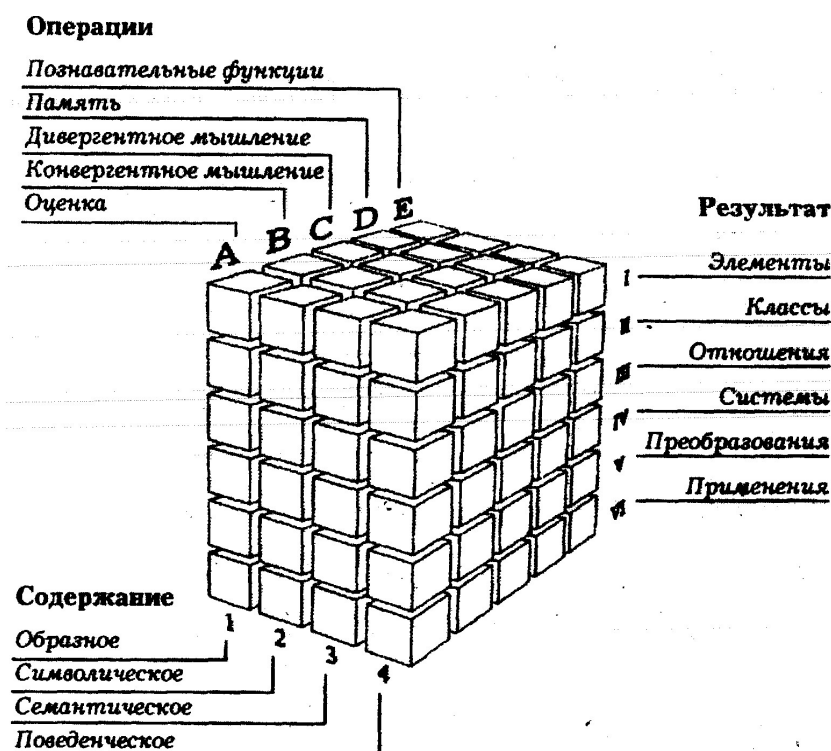


Рис. 18. Модель интеллекта Дж. П. Гилфорда



Он выделил 120 факторов интеллекта, исходя из того, для каких умственных операций они нужны, к каким результатам приводят эти операции и каково их содержание (содержание может быть образным, символическим, семантическим, поведенческим).

Интеллект представляет собой многомерное явление, которое можно оценивать по трем измерениям: как систему операций с данными (оперативно); как сумму определенных данных (по содержанию) и по тому, к чему приводит наша интеллектуальная деятельность (то есть по ее результатам).

Кубическая модель представляет попытку определить каждую из 120 специфических способностей, исходя из этих трех критериев.

Тип интеллекта конкретного человека будет определяться преобладанием какой-либо комбинации из этих 120 специфических способностей. Для более общих характеристик используют понятия конкретного практического интеллекта, необходимого в повседневной жизни; абстрактного интеллекта, с помощью которого оперируют со словами, терминами, символами; «потенциального» интеллекта – совокупности врожденных способностей к мышлению, абстрагированию и рассуждению; приобретенного интеллекта – характеристики общей суммы конкретных навыков, знаний, умений.

По мнению Рэймонда Бернарда Кэттелла (1967), у каждого из нас уже с рождения имеется потенциальный интеллект, который лежит в основе нашей способности к мышлению, абстрагированию и рассуждению.

### **Что определяет развитие интеллекта?**

Интеллект зависит от наследственности, окружающей среды... Наследственная обусловленность связана со следующими факторами:

- генетической обусловленностью, то есть влиянием наследственной информации, полученной от родителей, на направление и возможности интеллекта;
- физическим и психическим состоянием матери;
- хромосомными аномалиями;
- экологическими условиями.

Адаптационная обусловленность проявляется в следующих факторах:

1. Особенности питания ребенка (особенно в первые 1,5 года).
2. Психическая стимуляция интеллектуальной активности ребенка со стороны взрослых.
3. Число детей в семье, ее социальный статус.

### **Оценка интеллекта**

Задача определения уровня интеллекта является одной из самых главных в психологии с момента оформления этой науки. Именно интеллектуальный показатель человека позволил охарактеризовать его психические и моральные качества. Установление количественных и качественных зависимостей этих показателей от уровня развития интеллекта позволило разработать разнообразные методики ис-

следования интеллекта и связанных с ним качеств. Оценка интеллекта как специфической деятельности человека дала начало методикам, изучающим логическое, образное, творческое, техническое мышление. Тесно связаны с определением уровня интеллекта и тесты профессиональной пригодности. Так, в США для получения должности государственного служащего претендент должен показать уровень IQ не ниже 100. В программу образования школ США и других развитых стран Европы включено использование методик проверки интеллекта в качестве оценочного, стимулирующего средства, вызывающего дополнительные мотивационные изменения. Таким образом, показатель интеллекта (не обязательно IQ) стал одним из важнейших показателей человеческой пригодности к той или иной деятельности, а в конечном итоге – полезности человека как такового.

Следует различать тесты развития интеллекта и тесты интеллекта как такового. В тесты первой группы включены вопросы образовательного характера, стандартизированные задания с жёсткой структурой. Они предназначены для оценки уровня развития интеллекта, образованности человека, скорости и качества его мышления, быстроты реакции и способности переключаться с одного вида деятельности на другой. Выполняя методики данной группы, человек не имеет возможности выделиться из общей схемы, так как проверяется по стандартной шкале. Методики второй группы определяют преобладающий тип мышления, методологию поиска решения поставленной задачи, нестандартность подхода, творческие способности, умения оперировать понятиями. Такие методики никогда не бывают жёстко установленными, составляются на основе креативных тестов, тестов интуитивного характера, в которых оцениваются не скорость, а манера решения той или иной задачи, уровень понятийных связей, эффективность подхода. Однако тесты второй группы не пригодны для массовой проверки из-за большой индивидуальности ответов, значительных затрат времени как на проведение, так и на обработку результатов. В общепринятом понимании, проверка интеллекта сводится к выполнению одного теста или серии оценивающих общеобразовательный уровень человека тестов, то есть тестов первой группы.

Наибольшей популярностью пользуется так называемый «коэффициент интеллектуальности», сокращенно обозначаемый IQ, который позволяет соотнести уровень интеллектуальных возможностей индивида со средними показателями своей возрастной и профессиональной группы. Среднее значение IQ = 100 баллов.

Психологи и психиатры используют термин «олигофрения» («малоумие»), под которым обозначают врожденную или приобретенную в раннем детстве (до 3 лет) недоразвитость интеллекта. Врожденное слабоумие (олигофрению) следует отличать от приобретенного, которое называют деменцией.

Олигофрены отличаются недоразвитостью самых сложных, филогенетически молодых функций психики, мышления и речи, при сохранности эволюционно более древних функций и инстинктов (слабость абстрактного мышления, неспособность к обобщению, к отвлеченным ассоциациям, преобладают сугубо конкретные связи, ассоциативно-логическая память остается малоразвитой).

Самая тяжелая форма слабоумия – идиотия (IQ = 20), речь и мышление практически не формируются, преобладают эмоциональные реакции; навыки самообслуживания и трудовые навыки не могут быть развиты.

Средняя степень называется имбецильностью (IQ = 20–50). Словарный запас имбецилов до 360 слов, они обучаемы, неплохо ориентируются в привычной житейской обстановке. У них большая внушаемость, склонность к слепому подражанию. Навыки самообслуживания развиты, трудовые навыки не могут быть развиты.

Дебильностью называют легкую степень слабоумия (IQ < 75), которую трудно отличить от психики на нижней границе нормы. Поведение дебилов достаточно адекватно и самостоятельно, речь развита, поэтому дебильность замечается не сразу, а обычно в процессе начального обучения. В подростковом возрасте, когда дебилизм особенно проявляется, обнаруживаются дефекты в абстрактном мышлении. Дебилами все понимается буквально, переносный смысл пословиц, метафор не улавливается. Лица, страдающие дебильностью, овладевают преимущественно конкретными знаниями, усвоение теоретических знаний им не дается.

Дебилы удивительно легко приспособляются к жизни (вне систем образования и науки). Как правило, они становятся счастливыми, всем довольными людьми, без комплексов, завихрений и т. п. Послушны, исполнительны, трудолюбивы, уважают начальство и любую власть.

Следует ли считать интеллект врожденной или приобретенной функцией психики? Каждый из вариантов ответа выглядит обоснованным.

1. Ребенок, с рождения лишенный нормального общения со взрослыми людьми (до 3-летнего возраста), навсегда остается умственно неполноценным (IQ меньше 20). Мышление каждого человека несет отчетливые следы той культуры, которая его сформировала, вне системы социальной памяти и социальных коммуникаций (общение, обучение, совместная деятельность, тексты, компьютерные программы и т.п.) интеллект не формируется. Следовательно, он является продуктом научения, социологизации (Уотсон, Павлов, Выготский и др.).

2. Исследования этиологии заболеваний подтверждают наследственную обусловленность интеллекта. Способность или неспособность к некоторым интеллектуальным операциям часто передается от поколения к поколению, близнецы (особенно однозиготные) обнаруживают схожие показатели IQ, даже если они воспитывались в разных условиях и т.п.

Наиболее влиятельной в современной психологии теорией формирования интеллекта считается эпигенетическая модель. Она строится на положении, согласно которому в развитии мышления каждого человека существуют ограничения, связанные как с его наследственностью, так и с условиями жизни.

Наследственный интеллектуальный потенциал реализуется через систему ограничений социальной среды, что и предопределяет конечный результат – особенности интеллекта.

Все генетически обусловленные факторы интеллекта проходят через сито социального отбора. Большая их часть остается невостребованной, заблокированной. Существует представление о том, что даже люди с самым высоким интеллек-

том используют возможности своего мозга лишь на десятую долю. Значит, у человека есть значительный резерв, который он ещё сможет использовать.

Одним из самых крупных сдвигов в нашей культуре за последние почти двадцать лет было массовое *внедрение компьютеров в повседневную жизнь*. Они вошли во все сферы общественной жизни и производства. Размножились компьютерные игры, сегодня существуют шахматные программы, способные побеждать гроссмейстеров. Стоимость персонального компьютера такова, что его вполне можно подарить ребёнку на Новый год.

Однако самое большое влияние компьютеры оказали на обучение. С каждым днём становится всё яснее, что *«искусственный интеллект»* играет большую роль в воспитании новых поколений. Компьютер служит средством, позволяющим лучше понять мышление и расширить его возможности, а также разработать новую систему обучения детей, при которой они уже с очень раннего возраста смогут практически бесконечно накапливать опыт.

Искусственный интеллект – это специальная область науки, опирающаяся на информатику и другие дисциплины; её главной задачей является разработка таких программ, которые придали бы компьютеру интеллект.

В девяностые годы двадцатого столетия сложились два подхода к проблеме искусственного интеллекта.

Подход «сверху вниз», при котором разрабатываются экспертные системы, или *«мыслящие машины»*, представляющие собой настоящий электронный мозг, способный формулировать правила организации знаний, создавать гипотезы и сопоставлять их с реальной действительностью с целью выработки новых решений. Нейрокомпьютеры функционируют по ассоциативному принципу, состоят из сетей, образованных соединёнными между собой кремниевыми «нейронами», роль синапсов играют сопротивления в местах контактов между «нейронами». Подобные сети способны обучаться самостоятельно.

Подход «снизу вверх», когда учёные разрабатывают системы, улавливающие различные виды информации (по типу глаза или уха), – *сенсоры*, которые соединяют с обучающимися сетями и с помощью таких моделей пытаются понять, как действует мозг при декодировании и интерпретации входных данных. Сенсоры преобразуют входную информацию в электрические сигналы, и это позволяет непрерывно и в режиме реального времени регистрировать изменения яркости и перемещения световых пятен, затем устройство по кадрам анализирует входную картину, включая перемещения объектов и всё изображение в целом. Разработаны световые нейрокомпьютеры, в которых информация памяти записывается на голографические пластинки. Была разработана также «улитка» (для анализа звуков).

В наше время уже существуют программы, объединившие в себе эти два подхода, но повсеместного применения они ещё не получили.

### **Развитие интеллекта**

Теория умственного развития ребёнка, разработанная Пиаже, носит чисто описательный характер. В этой теории раскрываются этапы, через которые должен пройти ребёнок, чтобы у него сформировалось «взрослое» мышление, но она

не говорит, как можно развивать интеллект практически у каждого человека уже с самого раннего возраста. Именно этим поиском основных принципов развития интеллекта занялись Пейперт и его сотрудники, изучавшие проблему *искусственного интеллекта* в Массачусетском технологическом институте. Исходя из представления о том, что мы выучиваем больше и лучше, если сами кого-то учим, эти исследователи выдвинули систему, в которой детям предлагается заставлять компьютер что-либо «делать», задавая ему соответствующую программу. Таким образом, компьютер используется для выработки у детей привычки мыслить. Используя программы, необходимые для того, чтобы компьютер создавал музыку, мультипликационные фильмы, строил правильные предложения, сочинял рассказы, стихи, вычерчивал геометрические фигуры и т. п., ребёнок должен сам разобраться в процессе своего собственного передвижения, исследовать построение и правильность собственной речи, выработать у себя ясное представление о звуках и ритме, структурировать время и пространство, полностью интегрируя смысл этих двух понятий.

Как же достичь хорошей интеллектуальной формы? Тренировка ума, как и тренировка тела, включает в себя движение. Для тела движением являются разминка, бег, плавание, игра в баскетбол, тяжёлая атлетика – всё, что заставляет мышцы сокращаться и растягиваться.

Для ума движение есть полёт мысли – от предположения к заключению, от проблемы к решению, от вопроса к ответу и от ответа к вопросу, от одного состояния ума к другому.

Каждый раз, когда Вы начинаете активно размышлять, то есть сознательно и целенаправленно манипулировать интеллектуальными ресурсами, Вы сразу же приводите в движение мышцы своего ума. В широком смысле – «тренировка» – означает деятельность, направленную на отработку навыков, совершенствование самого себя, развитие собственных способностей. Любое занятие, требующее активного внимания, – разгадка головоломки, решение производственной проблемы, попытка собраться с мыслями, спокойно сидя в кресле, – является тренировкой ума.

Важно также не только то, *что* Вы делаете, но и то, *как* Вы это делаете, то есть техника исполнения упражнения. Отрабатывайте в уме определённое задание до тех пор, пока ваши «мышцы» не научатся выполнять его так, как нужно.

Хорошая гимнастика ума – это встреча с самим собой, это возможность сконцентрироваться на собственном внутреннем мире и бросить вызов своему интеллекту, способ преобразовать умственную энергию в конструктивную мысль. Старая добрая гимнастика ума повысит Ваш творческий потенциал, подарит радость достижения намеченной цели и будет способствовать развитию вашего интеллекта.

#### *Упражнения для развития интеллекта*

Решить кроссворд.

Подготовиться к экзамену.

Принять участие в телеинтервью.

Импровизировать на сцене.

Разобрать трудный тест.

Приготовить изысканный ужин.

Отчётливо представить лицо приятеля.

Прочитать наизусть сонет Шекспира от конца к началу.

Назвать по именам своих первых учителей.

Продолжить ряд 2, 4, 8, 16 как можно дальше.

Выучить новый язык.

Написать программу для компьютера.

Написать реалистический пейзаж.

Сменить плохое настроение на хорошее.

Поразмышлять о бесконечности.

Поговорить с начальником о прибавке оклада.

Держать себя в руках.

Объяснить четырёхлетнему ребёнку, почему небо голубое. И т. п.

Если Вы хотите иметь деньги, власть, успех долгие годы, то и развитие интеллекта должно проходить долгие годы. Развивая интеллект, мы избежим депрессии. Вы знаете о том, что среди интеллектуалов очень мало людей, страдающих депрессией (если только это не наследственное заболевание)? Интеллектуал прежде всего оптимист, он всегда с помощью интеллекта найдёт выход из сложной ситуации. Депрессия – болезнь бестолкового человека, человека с доминирующей эмоциональной составляющей в сознании (EQ). Этой болезни подвержены люди, не имеющие хорошо развитого интеллекта.

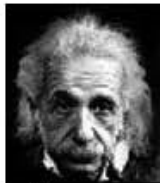
Содержание данной темы представлено на рис. 18, 19, 20, 21.

### *Вопросы для повторения*

1. В чем проявляется отличие мышления человека от мышления животных? Приведите примеры, подтверждающие многогранность человеческого мышления.
2. Почему мышление является высшим познавательным психическим процессом? Назовите специфические особенности мышления как высшей формы познавательной деятельности, раскройте отличие мышления от чувственного познания.
3. Перечислите условия, необходимые для возникновения мыслительного процесса. Что такое мыслительный процесс?
4. Назовите основные мыслительные операции и охарактеризуйте их. Приведите примеры.
5. Какие виды мышления вы знаете? Какие виды мышления лучше всего развиты у вас?
6. Что такое логика? Дайте определения формам логического мышления. Приведите примеры.
7. Охарактеризуйте индивидуальные особенности мышления. Какими особенностями обладаете вы? Приведите примеры.
8. Что такое интеллект? Какие теории интеллекта вы знаете? Какова структура интеллекта?

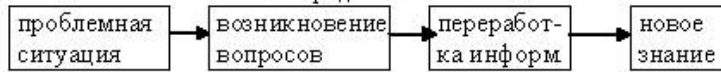


Рис. 19. Мышление (студентка Е. Кочерова, ЭиУ-329)

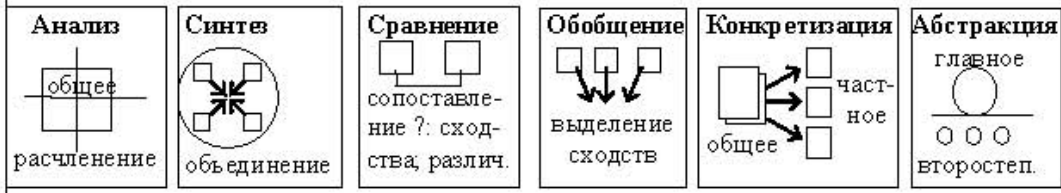


# МЫШЛЕНИЕ

высший познавательный псих. процесс;  
опосредованное познание



## Мыслительные операции



|   |   |  |
|---|---|--|
| <b>По средствам действ.:</b><br>■ вербальное;<br>■ невербальное.  | <b>По типу проблемы:</b><br>■ теоретическое;<br>■ практическое. | <b>Индивидуальные особенности мышления</b><br>1. Самостоятельность мышления.<br>2. Оригинальность.<br>3. Креативность (реализация идеи).<br>4. Пластичность (гибкость) – ригидность (консерватизм).<br>5. Подвижность (быстрота) – инертность (медлительность, обстоятельность).<br>6. Конвергентность (= один способ решения) – дивергентность (несколько). |
| <b>Виды мышления</b><br><b>По генезису:</b><br>■ наглядно-действ. (предметное);<br>■ наглядно-образное;<br>■ словесно-логич.;<br>■ абстрактное. | <b>По функциям:</b><br>■ продуктивное;<br>■ репродуктивн.       |  |
| <b>По степени рефлексии:</b><br>■ интуитивное;<br>■ рациональное.   |   |  |

|  |   |   |
|--|---|---|
| <b>Формы мышления</b><br><b>Понятие</b> – это мысль, отражающая<br>общие признаки<br>существен. предметов<br>отличительные и явлений | <b>Суждение</b> (отражает связи между предм. и явлен.)<br>об-щие част-ные едич-ные<br>и-ные ные ные | <b>Умозаключение</b><br>посылки<br>сужд + сужд + сужд<br>сопоставление и анализ<br>суждение<br>индукция дедукция<br>част → общ общ → част<br>силлогизм = бол. посылка + малая посылка<br>умозаключ. |
|--|---|---|

|   |   |
|---|---|
| <b>ИНТЕЛЛЕКТ</b><br>совокупность всех умственных способностей | <b>Виды</b><br>1. конкретно-практический (для повседневной жизни);<br>2. абстрактный (операции со словами, символами);<br>3. потенциальный (врожденные задатки);<br>4. приобретенный (Σ навыков, знаний, умений). |
|---|---|

| Измерения   |  |  | Факторы, определяющие развитие интеллекта   |   |
|---|--|--|---|---|
| <b>Операции с данными</b><br>- познавательные функции;<br>- память;<br>- дивергентное;<br>- конвергентное мышление. | <b>Содержание (Σ данных)</b><br>- образное;<br>- символическое;<br>- семантическое;<br>- поведенческое | <b>Результат</b><br>- элементы;<br>- классы;<br>- отношения;<br>- системы;<br>- преобразования.<br>- применения. | <b>Наследственная обусловленность:</b><br>1. генетич. обусловленность;<br>2. физич. и псих. состояние матери во время беременности;<br>3. хромосомные аномалии; | <b>Адаптивная обусловленность:</b><br>1. особенности питания (первые 1,5 г. жизни);<br>2. псих. стимуляция интеллект. активности ребенка со стороны взрослых; |

Рис. 20. Мышление (студентка Е. Лесова, ЭиУ-329)



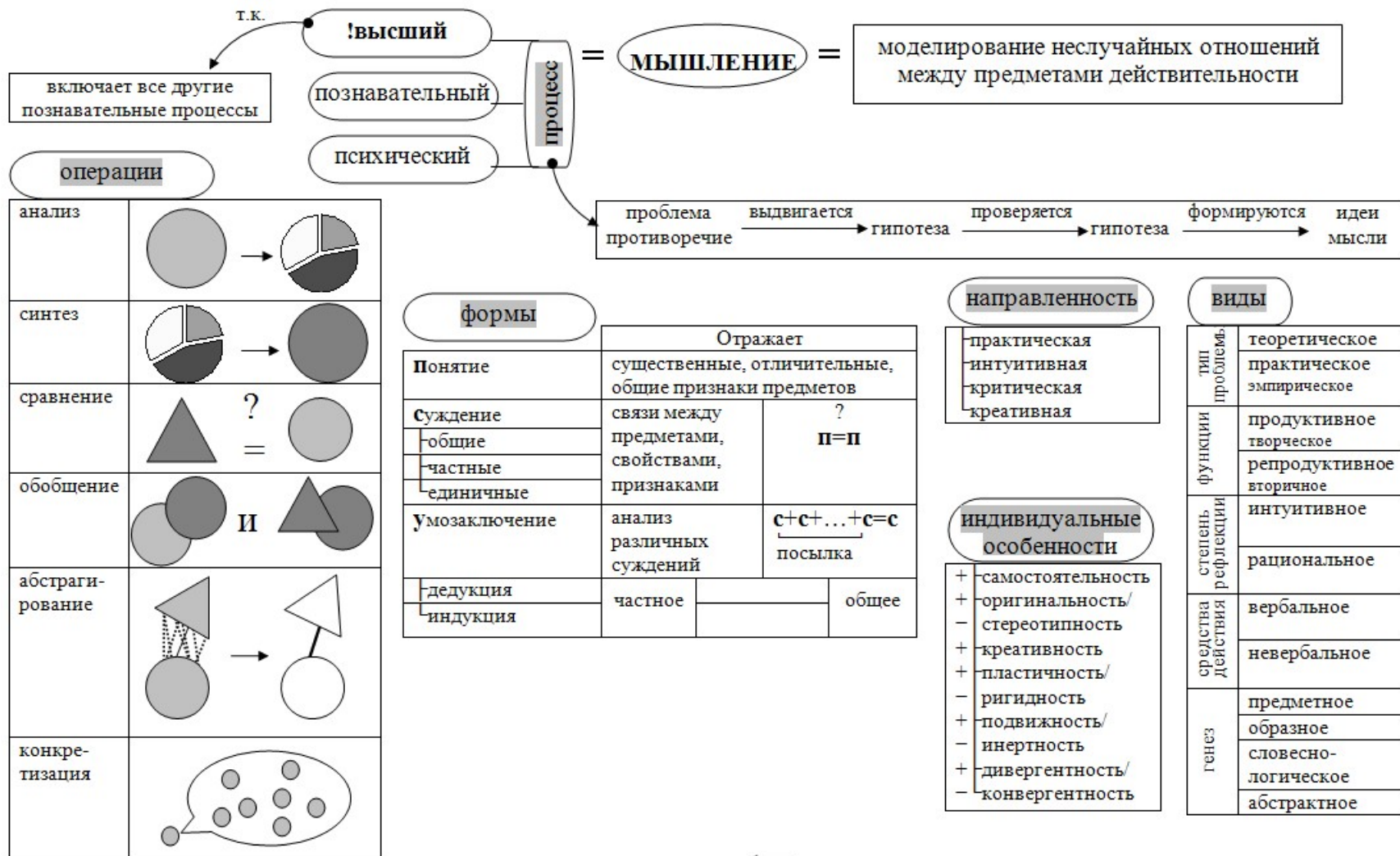


Рис. 21. Мышление (студентка Е. Мальцева, ЭиУ-329)

## ТЕМА 7. ЯЗЫК И РЕЧЬ

### План

1. Понятие языка и речи.
2. Основные функции языка и речи.
3. Виды речи.
4. Роль речи в жизни человека.

*Основные понятия:* речь, язык, знак, слово, внутренняя речь, внешняя речь, письменная речь, устная речь, диалогическая речь, монологическая речь.

### Литература

1. Выготский, Л. С. Собрание сочинений: В 6 т. / Л. С. Выготский. – Т. 2, 3, 6. – М., 1982, 1983, 1984.
2. Гамезо, М. В. Атлас по психологии: информ.-метод. пособие к курсу «Психология человека» / М. В. Гамезо, И. А. Домашенко. – М.: Педагогическое общество России, 1999.
3. Леонтьев, А. Н. Избранные психологические произведения: в 2 т. / А. Н. Леонтьев. – Т.1. – М. – 1983.
4. Леонтьев, А. А. Основы теории речевой деятельности. – М., 1974.
5. Лурия, А. Р. Язык и сознание / А. Р. Лурия. – М., 1979.
6. Немов, Р. С. Психология: учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн. / Р. С. Немов. – Кн.1. Общие основы психологии. – М.: Просвещение: ВЛАДОС, 1995.
7. Хомский, Н. Язык и мышление / Н. Хомский. – М., 1972.
8. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии: В 2 т. / С. Л. Рубинштейн. – Т.1. – М., 1989.

**1. Понятие языка и речи.** Для того чтобы познавать мир в его существенных связях и отношениях (недоступных систематическому наблюдению), человеку необходимо осуществлять ряд особых операций:

а) фиксировать полученные знания для передачи их последующим поколениям;

б) сопоставлять эти знания между собой в целях открытия существенных сторон объективной реальности;

в) иметь для этого компактные, сокращенные формы и способы мыслительной деятельности, не дублирующие оперирование внешними физическими объектами. Язык является системой знаков и правил оперирования с ними.

**Язык и речь** – самые главные приобретения человечества. Язык – это система взаимосвязанных знаков. Какие существуют знаки, такие и языки: машинные языки, язык морской, азбука Морзе, язык флажковый и т. д.

Мы пользуемся словесными знаками – языком словесных знаков. Знак – это символ. Слово – разновидность знаков, это содержание, условно связанное с тем или иным звучанием или написанием суммы нашего знания о предмете или явлении.

Почему кошку назвали кошкой? Важно отличать язык от речи.

Язык – это система условных (визуальных, аудиальных, кинестетических и т. д.) символов, с помощью которых передаются сочетания соответствующих сигнала-

лов, имеющих для людей определённые значение и смысл. Язык един для всех людей, пользующихся им.

Речь – реализация языка, язык в действии, язык, функционирующий в контексте определенного сознания (индивидуального), преломленный в культурной среде, который зависит от образования, воспитания, профессии, возраста, национальности человека. Речь является индивидуально своеобразной. Речь – это использование языка для передачи информации.

**Речь – это сквозной познавательный психический процесс, служащий для формулирования мыслей.**

Речь без усвоения языка невозможна, в то время как язык может существовать и развиваться относительно независимо от человека, по законам, не связанным ни с его психологией, ни с его поведением. В речи выражается психология отдельно взятого человека или общности людей, для которых данные особенности речи характерны.

*Язык отражает в себе психологию народа, для которого он является родным.* Связывающим звеном между языком и речью выступает **значение слова**. Оно выражается как в единицах языка, так и в единицах речи.

Речь несёт в себе определённый *смысл, характеризующий личность* того человека, который ею пользуется. Смысл отличия значений выражается в тех сугубо личных мыслях, чувствах, образах, ассоциациях, которые данное слово вызывает именно у этого человека. Смыслы одних и тех же слов для разных людей различны, хотя языковые значения могут быть одинаковыми, например: такса, ключ, доминанта – многозначные слова.

Роль слова состоит в том, что в своём значении оно обобщённо отражает действительность, существующую вне и независимо от индивидуального сознания. Смысл отражает не только объективный, но и субъективный мир данного человека и сугубо индивидуален.

Со значением слов непосредственно связано представление о них как о **понятиях**. В своём общении и мышлении мы вполне удовлетворительно обходимся весьма ограниченным их количеством, и наш словарный запас намного меньше числа обозначаемых с помощью слов предметов и явлений. Каждое такое слово представляет собой понятие, относящееся не к одному предмету или явлению, а к целому их классу, выделенному по совокупности общих и специфических признаков. Знать понятие – значит уметь правильно указать на объём и содержание соответствующего понятия, например: дерево – такого предмета нет, это понятие, а есть ель, сосна, дуб, берёза и т. д. Понятие фиксирует существенное и игнорирует несущественное в предметах и явлениях, оно может развиваться за счёт обогащения своего объёма и содержания. Новое знание может входить в старую систему понятий и выражаться с помощью уже известных слов, поэтому редко возникает необходимость придумывать новые слова.

С помощью ограниченного числа слов можно обозначать практически неограниченное количество явлений и предметов. Этой цели, в частности, служат многозначные слова и выражения. Понятие выступает и как важный элемент воспри-

ятия, внимания, памяти. Оно придаёт всем этим процессам избирательность и глубину.

*Анатомо-физиологической основой речи* являются большие полушария головного мозга, то есть речевая деятельность связана с работой больших полушарий головного мозга: левое полушарие является ведущим в речевой деятельности, правое – влияет на модуляцию голоса, тембр и т. п.

Речевая аффектация идёт по трём каналам: двигательному, слуховому и зрительному. Речевые зоны коры представлены несколькими анализаторами. Речь носит рефлекторный характер. Её мозговую структуру составляют второсигнальные связи. Но первосигнальные компоненты тоже всегда включаются в речевой рефлекс в виде звучания (устная речь), оптических моментов (зрительная речь) и т. д. Однако своеобразие речи каждого человека объясняется прежде всего социальными факторами.

А. Р. Лурия на большом клиническом материале показал существование трёх функциональных блоков:

1. Энергетический блок, поддерживающий рабочий тонус коры.
2. Блок приёма, переработки и хранения информации.
3. Блок программирования, регуляции и контроля деятельности.

В больших полушариях существуют 4 речевых центра, которые выполняют свои функции во взаимодействии с другими отделами системы. Выпадение отдельных звеньев системы ведёт к нарушению различных видов речевой деятельности.

Центр Брока расположен в верхней лобной извилине левого полушария и связан с громкостью произношения речи. Центр Вернике расположен в височной извилине левого полушария и связан с пониманием смысла. Зрительный центр расположен в затылочной доле левого полушария и связан с процессом чтения. Центр письма (графический) расположен в средней лобной извилине левого полушария и связан с письменной речью.

## Теории речи

Рассмотрим основные психологические теории, объясняющие процесс формирования речи.

**Теория научения** утверждает, что подражание и подкрепление являются основными механизмами формирования и развития речи у человека. Данная теория, однако, не в состоянии удовлетворительно и полностью объяснить процесс усвоения языка. Кроме того, для развития любых способностей, в том числе и речевых, необходимы задатки, которые сами по себе не могут быть приобретены в результате научения.

**Теория речевого развития.** В организме и мозге человека с рождения имеются некоторые специфические задатки к усвоению речи в ее основных атрибутах. Но развитие речи без проблем происходит только в течение сензитивного периода (от 0 до 3 лет, от 9 до 12 лет, от 14 до 17 лет).

**Когнитивная теория.** Согласно ей развитие речи зависит от присущей ребенку с рождения способности воспринимать и интеллектуально перерабатывать ин-

формацию. Предполагается, что речевое развитие зависит от развития мышления. На развитие речи влияет мотивация ребенка.

Развитие речи можно рассмотреть и с психолингвистических позиций в плане становления все более совершенной структуры речи.

### **Речь как средство общения**

В филогенезе речь первоначально выступала, вероятно, как средство общения людей, способ обмена между ними информацией. Человек способен пользоваться речью при решении интеллектуальных задач, а животные нет. Для многих животных характерна связь выразительных эмоциональных движений со специфическими голосовыми реакциями. Она же, по-видимому, лежит в основе возникновения и развития человеческой речи.

Речь первоначально выполняет у человека роль психологического контакта с себе подобными, по крайней мере, в возрасте до полутора лет. Эта речевая функция также еще не связана с интеллектом.

Но человеческого индивида не может удовлетворять такая роль речи. Общение развитых в психологическом и культурном плане людей непременно предполагает обобщение, развитие словесных значений. Это и есть магистральный путь совершенствования человеческой речи, сближающий ее с мышлением и включающий речь в управление всеми другими познавательными процессами.

В последние годы ведется немало споров и дискуссий по вопросу о том, является ли способность к усвоению речи у человека врожденной или нет.

Только у человека, причем лишь в условиях правильно организованного обучения и воспитания, может появиться и развиваться вербальная понятийная речь. Высшие животные понимают обращенную к ним речь человека, поэтому многие считают, что животные обладают развитой системой коммуникаций.

Доказательством возможного существования врожденных предпосылок к усвоению речи у человека является типичная последовательность стадий ее развития.

### **Язык как система знаков**

Для выполнения определенных задач ряд чувственно воспринимаемых человеком звуков, жестов, предметов, событий, орудий обретают особую функцию: они становятся обозначениями, знаками других предметов, событий,

действий. Каждое слово человеческого языка обозначает какой-либо предмет, указывает на него, вызывает у нас образ того или иного предмета (говоря «стол», мы относим это слово к определенному предмету – столу).

Это первая основная функция слова – предметная отнесенность. Эта функция слова позволяет человеку произвольно вызывать образы соответствующих предметов и иметь с ними дело даже в их отсутствие. Слово позволяет «удваивать» мир, иметь дело не только с наглядно воспринимаемыми образами предметов, но и с образами предметов, вызываемыми во внутреннем представлении с помощью слова.

Вторая функция слова – «значение слова». Она дает возможность анализировать предметы, выделять в них существенные свойства, относить предметы к

определенной категории. Оно является средством абстракции и обобщения и отражает связи и отношения, которые стоят за пределами наблюдаемого мира. Почти каждое слово многозначное, составленное как из наглядно-образных, так и из отвлеченных и обобщающих компонентов. Это позволяет человеку выбирать одно из возможных значений и, в одном случае, употреблять данное слово в его конкретном, образном, а в другом случае – в отвлеченном и обобщающем смысле, исходя из целей.

### **Язык как система правил оперирования со знаками**

Язык позволяет не только формулировать понятия, обозначать их, но и выражать связи и отношения между ними. Благодаря развитию грамматических и логических кодов язык становится системой, способной самостоятельно формулировать любые связи и отношения. Человек, овладевающий системой языка, автоматически овладевает и системой, отражающей различные по своей сложности логические отношения. Введение в конструкцию предложения слов «вследствие», «несмотря на ...», «хотя» неизбежно рождает у человека своеобразное ощущение незаконченности структуры, которое является продуктом овладения объективными кодами языка, сложившимися в процессе общественной жизни.

Пример: если 4-х летнему ребенку предложить закончить предложение, заканчивающееся словом «вследствие ...» или словом «хотя ...», он не сможет это сделать. В этом возрасте еще не произошел до конца процесс овладения логическими кодами языка. В истории языка и логики сформировались объективные средства, которые автоматически передают индивидуальный опыт поколений, избавляют от необходимости получать соответствующую информацию из непосредственной личной практики и позволяют получать соответствующее суждение теоретическим, логическим путем. Именно логические матрицы, которые человек усваивает в процессе его умственного развития, и составляют объективную основу его продуктивного логического мышления.

Пример: «Если он не выполнит мою просьбу, то это значит, что ...» (личностное умозаключение).

### **Единство мышления и речи. Работа с понятиями**

Важное место в психологическом изучении рациональных форм познания занимает проблема соотношения мышления и речи. Существует несколько психологических теорий взаимосвязи мышления и речи (Брунер, Пиаже). Л.С. Выготский рассматривал речевое мышление как одну из высших психических функций. Роль слова, знака в продуктивной перестройке тех интеллектуальных функций, которые даны человеку природой, является определяющей. Именно благодаря знаковым системам отражения объективной реальности, мир физических предметов, окружающий человека, дополняется для него миром мыслимым.

За каждым словом развитого языка скрывается система связей и отношений, в которые включен обозначенный словом предмет. Каждое слово есть обобщение, и оно является средством формирования понятий, т.е. слово выводит обозначае-

мый им предмет из сферы чувственных образов и включает его в систему логических категорий, позволяющих отражать и познавать мир глубже.

### **Уровни определения понятий**

1 уровень. Слово – понятие вызывает систему эмоциональных переживаний и наглядных образов. Данный уровень является преобладающим у детей дошкольного возраста. (Вопрос: «Что такое мята?» Ответ: «Это то, что пахнет сильно, мне бабушка показывала, ее в чай кладут»).

2 уровень. Ребенок называет словом «ка» – кошку, шапку. Признак не является существенным, т.к. он зависит от частной ситуации. За словом стоит прежде всего система наглядных воспоминаний о качествах и функциях данного предмета. Человек мыслит, припоминая. (Вопрос: «Что такое мята?» Ответ: «Это такая трава, ее выращивают на огороде, кладут в салат или чай. Она сильно пахнет, у нее розовые цветочки»). Это определение по функции: человек знает это на собственном опыте.

3 уровень. Слово актуализирует систему логических связей. Человек дает определение через родовое и видовое отличие, т.е. находя для данного понятия определение более обобщенное, включающее в себя данное. При помощи логических мыслительных операций находится специфический существенный признак, отличающий определяемое понятие от других, входящих в этот род. Этот уровень определения понятий преобладает у взрослого человека. (Вопрос: «Что такое мята?» Ответ: «Это многолетнее травянистое растение, листья которого являются лекарственным сырьем и входят в состав сборов, применяемых при желудочно-кишечных заболеваниях»).

### **Два вида понятий**

Житейские понятия формируются через личный практический опыт. Преобладающее место в них занимают наглядно-образные связи. Так, например, человек хорошо знает содержание каждого из таких понятий как специальность, производство, коллектив, управление, но не всегда легко может сформулировать и словесно определить их. Будучи включенным в профессиональное образование, он может научиться давать определения любым понятиям через родо-видовые отличия.

Научные понятия формируются с ведущим участием вербально-логических операций. В процессе обучения они формулируются преподавателем и лишь затем наполняются конкретным содержанием, т.е. логическая формулировка предшествует образованию конкретных наглядных связей. Слово, фиксирующее некоторое понятие, с полным основанием может считаться наиболее существенным механизмом, лежащим в основе движения мысли.

Существенно при работе с понятиями то, что соотношение наглядно-образных (практических) и вербально-логических компонентов понятия у каждого человека свое и зависит от уровня развития его мышления.

## Психологическая основа решения задач

Существует ряд факторов, обеспечивающих полноценное протекание интеллектуальной деятельности при решении задач.

*1 фактор.* Установление прочного логического отношения между условиями задачи и поставленным вопросом. Без этого условия место избирательной системы операций, подчиненных основному вопросу, могут занять свободные ассоциации. Решить задачу-это значит преобразовать условия так, чтобы обнаружилось искомое отношение. В какой бы форме не вводились условия задачи, это всегда совокупность факторов. Решить задачу – значит открыть значение этих факторов для поиска ответа.

*2 фактор.* Предварительная ориентировка в условиях задачи, предполагающая возможность одновременного обозрения всех составных элементов условия, позволяющих создать общую схему решения задачи. Обозрение всех составных элементов условия состоит в добавлении к условиям задачи всего, что нам вообще известно об объектах и отношениях, фигурирующих в искомым данных и в использовании этих дополнительных знаний для преобразования в искомое.

Мы решаем задачу на основе всех своих знаний о ее предмете, а не только тех сведений, которые изложены в условиях. Но среди всего богатства знаний нужно отобрать такие, которые имеют значение для решения данной задачи.

*3 фактор.* Переформулировка условий и категориальные обобщения. Процесс анализа и выявления новых связей в условиях задачи осуществляется путем словесной переформулировки условий и требований задачи. Каждая новая формулировка указывает на какие-то новые свойства исходных объектов или ситуации, характеризует их в каком-то новом отношении.

Каждая конкретная задача является частным случаем более общей ситуации. Чтобы найти общие закономерности, применимые к данной конкретной задаче, эту задачу следует переформулировать и привести в обобщенный вид. При конкретной формулировке задачи бывает трудно усмотреть связь между заданными условиями. При обобщенной формулировке той же задачи искомое отношение становится более очевидным. Это дает возможность найти общий принцип решения. Следующим шагом является перенесение его на конкретные условия.

*4 фактор.* Преодоление функциональной ригидности. Как правило, поставленную задачу человек пытается решить привычным, стандартным способом. В случае, когда данный способ оказывается непригодным, следует отказаться от него и искать иной путь решения, однако спонтанно возникшие в уме операции препятствуют поиску иных вариантов: человек «заикликивается» на единственном способе.

*5 фактор.* Сличение результатов действия на каждом этапе решения с исходными условиями. Если решение задачи осуществляется в несколько этапов, ошибка может быть допущена на любом из них. Важны своевременное обнаружение ошибки и коррекция.

## Происхождение речи

Есть или речь у животных? Животные и птицы много кричат и подают сигналы – это их маленькая «речь». Крик вызывает конкретное поведение, совокуп-



ность криков – наследуемая совокупность. У обезьян можно развить прижизненные крики, но научить речи – нельзя. Голосовые пути обезьян не способны производить тонкие звуки, но обезьян можно обучить языку жестов.

Самая умная обезьяна в СССР была Султан. Обезьяна Коко (в Америке), самка, понимала 5000 слов и создавала целые жестовые монологи в разговоре с куклой. Самца обезьяны обучали языку жестов и наблюдали, будет ли он обучать этому языку жестов своих детенышей? Оказалось, что нет. У животных нет выполнения такой функции.

Келер снабжал обезьян красками и кистями и смотрел, будет ли символическое обозначение чего-либо, но рисунков тоже не было.

Когда речь у человека расстраивается, он может пропеть. Есть мнение, что человек – это разновидность поющих обезьян, что вначале было пение, потом – речь. Речь – продукт социальный, недостаточно одних мозговых структур, чтобы человек заговорил. Истории известны более 20 маугли – человеческие детёныши, воспитанные разными животными. У них отсутствовала человеческая речь, потому что речь формируется потребностью выражать свои мысли. Камала – больше всех прожила. Она выучила только 20 слов, когда стала жить среди людей, верх ее достижений – самообслуживание.

Для развития каждого вида способностей и психического процесса существует свой благоприятный (сензитивный) период, который на физиологическом уровне способствует значительному скачку в развитии, если его не пропустить, создать все необходимые условия и интенсивно заниматься с ребёнком. Для речи – это период от рождения до 3-х лет. Если пропустить этот период, человек не будет говорить никогда.

Речевое общение с помощью языка представляет собой своеобразное кодирование (говорящим) и декодирование (слушающим) речевых сигналов (звуков, слогов, слов, предложений). В восприятии речи можно выделить два уровня, или две стороны, этого двуединого процесса: 1) анализ и синтез звуков и 2) понимание речи, или анализ и синтез сигнальных, смысловых характеристик речи.

То общее, что человек слышит всякий раз, когда произносится какой-нибудь звук речи данного языка, называется **фонемой**. Способность анализировать и синтезировать речевые звуки по тем постоянным признакам, которые свойственны фонемам данного языка, называется *фонематическим слухом*. В обычных условиях овладения родным языком он развивается в возрасте от рождения до 3–4 лет. При овладении вторым языком развитие фонематического слуха требует длительных упражнений.

Речь – это локомотив, который тянет за собой и развивает всю психику.

### **Соотношение мышления и речи**

Слово – средство общения, поэтому оно входит в состав речи, лишённое значения, слово уже не относится ни к мысли, ни к речи.

Однако мышление и речь имеют разные генетические корни. Первоначально они выполняли различные функции и развивались отдельно. Исходной функцией речи была коммуникативная функция. Вместе с тем при словесном общении со-

держание, передаваемое речью, относится к определенному классу явлений и, следовательно, уже тем самым предполагает их обобщенное отражение, то есть факт мышления. Но есть виды мышления, которые не связаны с речью, например, наглядно-действенное.

В филогенезе мышления и речи отчетливо вырисовывается доречевая фаза в развитии интеллекта и доинтеллектуальная фаза в развитии речи. В возрасте примерно около 2 лет речь начинает становиться интеллектуальной, а мышление – речевым.

Смысловая сторона речи разрабатывается от целого к части, в то время как физическая ее сторона развивается от части к целому, от слова к предложению. Грамматика в становлении речи ребенка несколько опережает логику.

Важное значение для понимания отношения мысли к слову имеет внутренняя речь, она в отличие от внешней речи обладает особым синтаксисом, характеризуется отрывочностью, фрагментарностью, сокращенностью.

Основной синтаксической характеристикой внутренней речи является предикативность. Во внутренней речи преобладание смысла над значением доведено до высшей точки.

Агглютинация – еще одна особенность семантики внутренней речи. Внутренняя речь есть процесс мышления «чистыми значениями».

В процессе мышления внутренняя речь представляет собой активный артикуляционный, несознаваемый процесс, беспрепятственное течение которого очень важно для реализации тех психологических функций, в которых внутренняя речь принимает участие.

Письменный текст – это наиболее развернутое речевое высказывание, предполагающее весьма длительный и сложный путь умственной работы по переводу смысла в значение.

Эгоцентрическая речь – это речь, направленная не на партнера по общению, а на себя, не рассчитанная и не предполагающая какой-либо обратной реакции со стороны другого человека, присутствующего в данный момент и находящегося рядом с говорящим.

Экцентричная речь – речь-размышление, обслуживающая не столько общение, сколько само мышление. Она выступает как внешняя по форме и внутренняя по своей психической функции.

**2. Основные функции языка и речи.** Язык и речь имеют определённые функции.

#### **Функции языка**

Язык – средство мышления, искусственным образом кодирующее информацию. Благодаря языку как средству кодирования мы усваиваем общественно-исторический опыт, полученный предшествующими поколениями, и передаём накопленную информацию об окружающем мире и самом человеке последующим поколениям.

Язык – средство коммуникации, общения, а, значит, управления, воздействия, взаимодействия.

Язык – средство интеллектуальной деятельности: восприятия, памяти, понятийного мышления, воображения; основное орудие планирования интеллектуальной деятельности и решения мыслительных задач.

Изучая язык, мы осваиваем логику.

### **Функции речи**

*Речь – инструмент мышления:*

а) сигнальная функция – понимание речи реализуется лишь при условии образования в предшествующем опыте соответствующих сигнальных нервных связей.

б) функция обобщения – связана с тем, что слово обозначает не только отдельный, данный предмет, но целую группу сходных предметов и всегда является носителем их существенных признаков.

В слове как понятию заключено гораздо больше информации, чем может в себе нести простое сочетание звуков. Факт, что мышление человека неразрывно связано с речью, прежде всего доказывается психофизиологическими исследованиями участия голосового аппарата в решении умственных задач. Доказано, что в самые сложные и напряжённые моменты мышления у человека наблюдается повышенная активность голосовых связок. Эта активность выступает в двух формах: физической и тонической. Оказалось, что все виды мышления человека, связанные с необходимостью использования более или менее развёрнутых рассуждений, сопровождаются усилением речедвигательной импульсации, а привычные и повторные мыслительные действия – с её редукцией, то есть исчезновением этих речедвигательных импульсов. Существует некоторый оптимальный уровень вариаций интенсивности речедвигательных реакций человека, при котором мыслительные операции выполняются наиболее успешно, быстро и точно.

*Речь как средство общения:*

а) коммуникативная функция, то есть передача информации как внешнее речевое поведение, направленное на контакты с другими людьми;

б) экспрессивная функция (выразительная) помогает передать чувства и отношения говорящего к предмету сообщения;

в) побудительная (волеизлиятельная) функция направлена на то, чтобы подчинить слушателя замыслу говорящего;

г) сигнификативная (обозначения) функция состоит в том, что взаимопонимание в процессе общения основано на единстве обозначения предметов и явлений воспринимающим и говорящим.

Благодаря речи как средству общения индивидуальное сознание человека, не ограничиваясь личным опытом, обогащается опытом других людей, причём в гораздо большей степени, чем это может позволить наблюдение и другие процессы неречевого, непосредственного познания, осуществляемого через органы чувств: восприятие, внимание, воображение, память и мышление. Через речь психология и опыт одного человека становятся доступными другим людям, обогащают их, способствуют их развитию.

*Вывод*

По своему жизненному значению речь имеет полифункциональный характер. Она является средством мышления и общения, а также носителем сознания, памя-

ти, информации (письменные тексты), средством управления поведением других людей и регуляции собственного поведения человека.

**3. Виды речи.** Речь является полиморфной деятельностью, то есть в своих различных функциональных назначениях представлена в разных формах.

#### **Классификация видов**

##### **I. По функциональному назначению:**

- внешняя – средство передачи информации, средство общения;
- внутренняя – средство формирования мысли.

Внешняя речь может быть звуковой, жестовой, пальцевой, знаковой, образно-знаковой.

Внутренняя речь направлена на себя. Носит свёрнутый, фрагментарный характер. Пользоваться внутренней речью для человека естественно, но если человеку не хватает лития, он теряет осознание воображаемого собеседника и говорит сам с собой вслух.

##### **II. По форме передачи (по форме знаков):**

- устная – аудиальные (звуковые) символы;
- письменная – визуальные (графические) символы.

Устная речь может быть звуковой и жестовой. Это передача информации по содержанию с помощью невербальных средств (эмоций, индивидуальных личностных особенностей, темперамента). Владеть устной речью правильно важно для людей коммуникативных профессий («Человек – Человек»): для преподавателей, журналистов, руководителей, инженеров, работающих как с техническими системами, так и с людьми (начальников отделов, прорабов и т. д.).

Письменная речь способна передавать информацию на расстоянии. Если в устной речи необходимо овладеть стилистической и орфоэпической грамотностью, в письменной – важно обладать стилистическими, грамматическими, орфографическими и пунктуационными навыками, чтобы успешно вести деловые официальные бумаги и переписку: «Казнить нельзя помиловать». Какое содержание несёт этот приказ? Письменная речь развёрнута и не передаёт эмоций (деловая).

##### **III. По количеству участников:**

- диалог – активны в равной степени два участника общения;
- монолог – доминирующее участие одного участника в общении.

Диалогическая речь не требует специальной подготовки, возникает как ответ на вопрос. Обычно диалогическая речь имеет выраженную профессиональную направленность или аффективна по характеру. Она свёрнутая, ситуативная, отрывочная, контекстная.

#### **Средства повышения выразительности звуковой речи**

##### *Экспрессивные:*

- интонация – изменение модуляции голоса, тона;
- подвижная мимика,
- уместная убедительная жестикация.

##### *Дополнительные звуковые средства:*

- система пауз,
- произношение по слогам,
- смысловое выделение слов, построение инверсий.

**4. Роль речи в жизни человека.** Речь – это интегральный процесс, участвующий во всех познавательных психических процессах и определяющий развитие мышления.

Для человека важно овладеть культурой речи, освоить стилистическую, грамматическую, эмоциональную и экспрессивную функции речи, научиться точно и ёмко выражать свои мысли, уверенно выступать устно. Шопенгауэр цитировал древних мыслителей: «Кто ясно мыслит, тот ясно излагает». Речь – это тот инструмент, благодаря которому люди понимают друг друга.

Однако существует барьер между образом и языком. Мы мыслим образами, но для общения с другими вынуждены трансформировать образы в мысли, а мысли – в слова. Этот путь – от образа к мысли и языку – очень коварен. Происходят потери: богатая, сочная ткань образа, его необыкновенная пластичность и текучесть, его личные ностальгические эмоциональные оттенки – всё утрачивается при переходе от образа к языку и речи.

Великие художники пытаются передать образ непосредственно с помощью намеков, метафор, лингвистических приёмов, направленных на то, чтобы вызвать у читателя похожий образ. Но, в конце концов, они понимают неадекватность своих средств стоящей перед ними задаче. Как пронзительна жалоба Г. Флобера в «Мадам Бовари»: «Между тем, правда в том, что полнота души может иногда переполнить мелкий сосуд языка, ибо никто из нас никогда не может выразить в полной мере своих желаний, мыслей или печалей; и человеческая речь похожа на разбитый горшок, на котором мы отбиваем грубые ритмы, под которые могли бы танцевать медведи, в то время как хотели бы сыграть музыку, способную растопить звёзды». Содержание данной темы представлено на рисунках 22, 23, 24.

#### *Вопросы для повторения*

1. Дайте определение языка и речи. В чём их отличие?
2. Выделите основные этапы развития речи.
3. Какую роль играет речь в развитии психики человека?
4. Что представляет собой язык как общественно-историческое явление? Какие науки, кроме психологии, исследуют проблемы языка, и как эти исследования соотносятся с психологическими исследованиями?
5. В чём коренное различие речи человека и звуковой сигнализации животных?
6. Раскройте психологические особенности видов речи.
7. Назовите функции речи и языка.
8. Чем отличается письменная речь от устной? Как эти различия должны учитываться в практической трудовой деятельности человека?

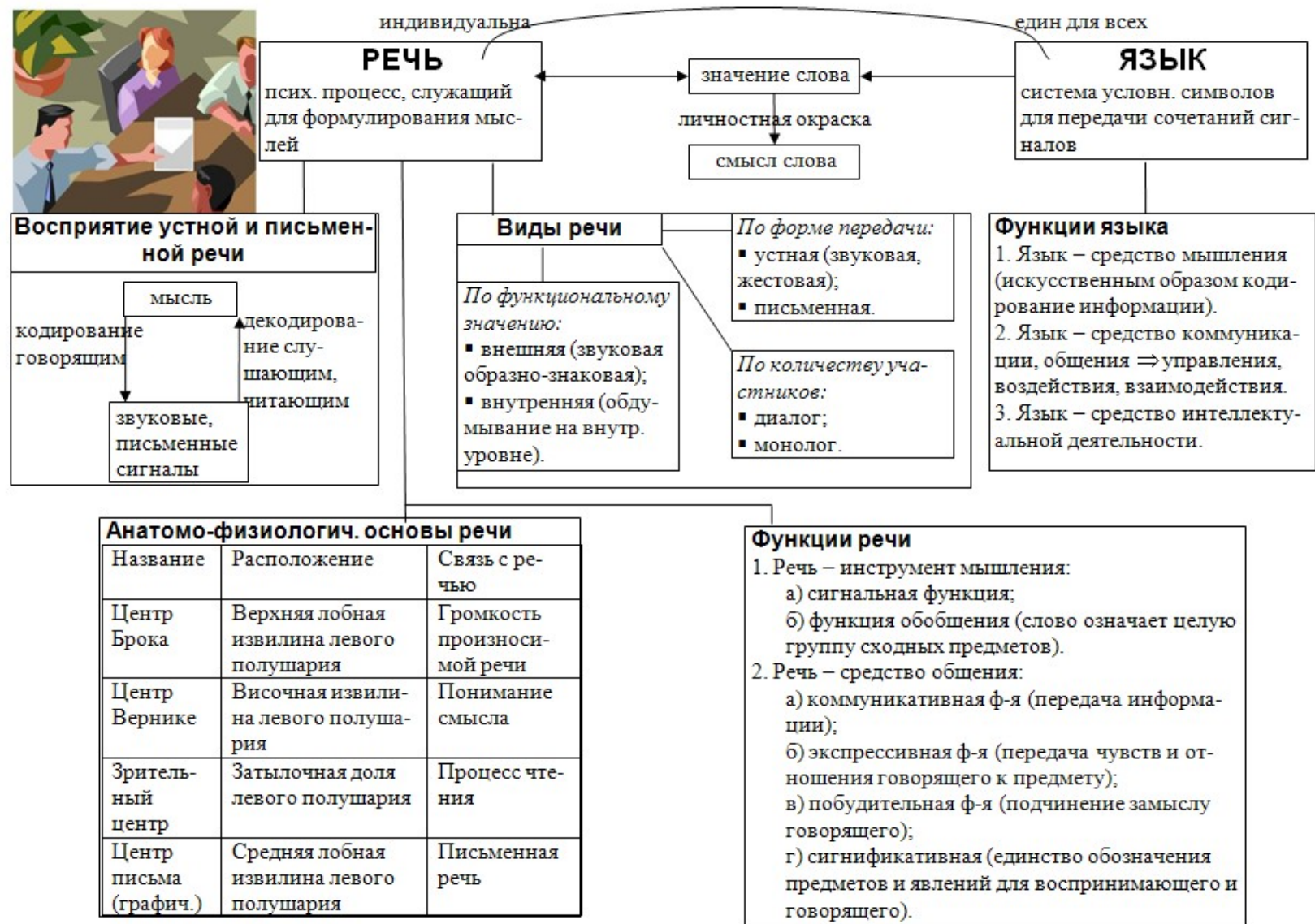


Рис. 22. Речь (студентка Е. Лесова, ЭиУ-329)

## Речь

Едина для всех; реализует язык

Язык - система условных символов для передачи смысловых значений

Слово-разновидность знаков; содержание связано с звучанием или написанием суммы нашего знания о предмете, явлении.

Роль: интегральный процесс, определяющий развитие мышления

| Функции речи        |                                   |  |
|---------------------|-----------------------------------|--|
| Инструмент мышления | Физическая активность             | Высокоамплитудные и нерегулярные всплески речевых потенциалов  |
|                     | Тоническая активность             | Постепенное нарастание амплитуды движения голосовых связок   |
| Средство общения    | Коммуникативная                   | Передача чувств и отношения к конкретному предмету   |
|                     | Побудительная (волеизъявительная) | Подчинение слушателя замыслу говорящего  |
|                     | Сигнификативная                   | Взаимопонимание основывается на единстве обозначаемых предметов и явлений воспринимающим и говорящим |

| Теории формирования речи     |   |
|------------------------------|---|
| Теория научения              | Подражание, подкрепление  |
| Теория задатков (Н. Хомский) | 1-3 года - сензитивный возраст для формирования речи              |
| Когнитивная теория           | Речевое развитие зависит от развития мышления и мотивации ребёнка |
| Психолингвистическая         | Циклические переходы от мысли к слову и от слова к мысли          |

| Виды                                |  |  |
|-------------------------------------|--|--|
| По функциональному назначению       | Внешняя  | Звуковая   |
|                                     |  | Жестовая   |
|                                     |  | Знаковая   |
|                                     |  | Образно-знаковая   |
|                                     | Внутренняя - формируется в голове, носит свёрнутый, фрагментарный характер | Преобладание смысла над значением                                |
|                                     |  | Агглютинация - слияние слов в одно с их существенным сокращением |
|                                     |  | Мышление "чистыми значениями"                                    |
| По форме передачи (по форме знаков) | Устная (звуки, жесты)  | Не требует подготовки; свёрнутая, контекстная, отрывочная.       |
|                                     | Письменная   |  |
| По количеству участников            | Диалоговая   | Двусторонний обмен информацией                                   |
|                                     | Монологовая  | 1 участник доминирует в процессе общения                         |

| Этапы развития |                                    |   |
|----------------|------------------------------------|---|
| Возраст        | Словарный запас                    | Направления   |
| до 1 года      | Отдельные слова                    | Связывание представлений и образов действительности с сочетаниями звуков    |
| 1-2 года       | Двух-трёхсловные предложения       | Комбинирование слов, объединение во фразы                                   |
| 4 года         | В состоянии разговаривать свободно | Построение предложений в соответствии с правилами грамматики                |
|                |                                    | Подражание другим людям   |
|                |                                    | Формирование ассоциативных связей между образами и соответствующими словами |
|                |                                    | Проверка гипотез о связи слова и образа эмпирическим путём                  |
|                |                                    | Словотворчество   |

Рис. 23. Речь (студент Г. Касаткин, ЭиУ-428)



Рис. 24. Речь (студентка Ю. Гоглидзе, ЭиУ-428)



## ТЕМА 8. ЭМОЦИОНАЛЬНЫЕ ПРОЦЕССЫ И СОСТОЯНИЯ. ПСИХИЧЕСКАЯ РЕГУЛЯЦИЯ ПОВЕДЕНИЯ И ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

### План

1. Понятие эмоции и чувства как эмоциональных процессов.
2. Теории эмоций.
3. Классификация эмоций и чувств.
4. Стресс и фрустрация.
5. Способы переживания стресса.

*Основные понятия:* эмоции, чувства, аффект, амбивалентность, экспрессия, эмпатия, депрессия, астенические эмоции, стенические эмоции, страсть, стресс, практические чувства, фрустрация.

### Литература

1. Вилюнас, В. К. Психология эмоциональных явлений / В. К. Вилюнас. – М., 1976.
2. Додонов, Б. И. В мире эмоций / Б. И. Додонов. – Киев, 1987.
3. Изард, К. Е. Эмоции человека / К. Е. Изард. – М., 1980.
4. Психология эмоций: Тексты. – М., 1984.
5. Селье, Г. Стресс без дистресса / Г. Селье. – М., 1982.
6. Симонов, П. В. Эмоциональный мозг. Физиология. Нейроанатомия. Психология эмоций / П. В. Симонов. – М., 1981.
7. Василюк, Ф. Е. Психология переживания: Анализ преодоления критических ситуаций / Ф. Е. Василюк. – М., 1984.
8. Ладанов, И. Д. Управление стрессом / И. Д. Ладанов. – М., 1989.
9. Немов, Р. С. Психология: Учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн. – Кн.1. Общие основы психологии / Р. С. Немов. – М.: Просвещение: ВЛАДОС, 1995.
10. Гамезо, М. В. Атлас по психологии: Информ.-метод. Пособие к курсу «Психология человека» / М. В. Гамезо, И. А. Домашенко. – М.: Педагогическое общество России, 1999.
11. Столяренко, Л. Д. 100 экзаменационных ответов по психологии / Л. Д. Столяренко, С. И. Самыгин. – Ростов-на Дону: Издательский центр «МарТ», 2000.
12. Психология и педагогика: Учебное пособие для вузов / под ред. Радугина А. А. – М.: Центр, 2003.

Ничто – ни слова, ни мысли, ни даже поступки наши не выражают так ясно и верно нас самих, как наши чувствования: в них слышен характер не отдельной мысли, не отдельного решения, а всего содержания души нашей...

К. Д. Ушинский.

О, если бы я только мог  
Хотя отчасти,  
Я написал бы восемь строк  
О свойствах страсти.  
Я вывел бы ее закон,  
Ее начало,  
И повторял ее имен  
Инициалы.

Б. Пастернак

**1. Понятие эмоции и чувства как эмоциональных процессов.** Разговор об эмоциях и чувствах мы начнем с вопроса, который кажется странным и неожиданным на первый взгляд: зачем нужны чувства, зачем нужны эмоции? На самом деле, мы уже знаем, что благодаря познавательным процессам осуществляется отражение окружающей действительности.

При этом каждый из изученных процессов вносит свой вклад: ощущения доставляют информацию об отдельных свойствах и признаках предметов и явлений, восприятие дает их целостные образы, память хранит воспринятое, мышление и фантазии перерабатывают этот материал в мысли и новые образы. Благодаря воле и активной деятельности человек осуществляет свои планы и т.д., может быть, легко было бы обойтись без радости и страданий, удовольствия и досады, наконец, без любви и ненависти?

В то же время из собственного опыта мы знаем, что вся наша познавательная и предметная деятельность, вся наша жизнь невысказана без эмоций, без чувств.

В. Солоухин предложил на основе этого фантастического предложения оригинальный тест для решения задачи А. Тьюринга на различение кибернетического устройства и человека.

Представим себе, что двое ведут беседу, не видя друг друга. Может быть, нельзя распознать живого собеседника от кибернетического, если обсуждать математические закономерности или литературные произведения, несущие в себе только информационную функцию. Но чтобы вывести замаскированного робота на чистую воду, надо задать таинственному собеседнику следующие вопросы: «За какой идеал он способен пожертвовать собой? На что он готов ради любви? Ради матери? Болит ли за что-нибудь у него душа? Когда он последний раз плакал или смеялся? По какому случаю?»

Недаром возникло представление о 3-х членной структуре психической жизни: ум, воля и чувство; о противоположности ума и сердца – «ум с сердцем не в ладу» и т. д.

При этом, как отмечали историки психологии, наибольшее внимание всегда уделялось изучению познавательных и волевых процессов, тогда как исследование эмоциональной жизни оставалось уделом поэзии и музыки. Однако в наши дни проблемами эмоций и чувств занимаются многие ученые и целые научные коллективы.

Итак, зачем нужны чувства? Каковы их функции, какую роль играют они в психической жизни человека.

Эмоции и чувства имеют не одну определенную функцию, а несколько. Эмоции и чувства, как и все остальные психические процессы, представляют собой **отражение** реальной действительности, но только в форме **переживания**. «Эмоции» и «чувства» обозначают различные психические явления, которые тесно связаны между собой. В эмоциях и в чувствах отражаются потребности человека, то, **как эти потребности удовлетворяются**.

**Эмоции** – это психическое отражение в форме непосредственного, пристрастного переживания жизненного смысла явлений и ситуаций. В эмоциональных переживаниях отражается жизненная значимость действующих на человека явлений

и ситуаций. Это переживание обусловлено отношением их объективных свойств к потребностям субъекта. Эмоции – это субъективная форма выражения потребностей.

Все способствующее или облегчающее удовлетворение потребностей вызывает положительные эмоциональные переживания, и, наоборот, все, что этому препятствует, – отрицательные. «Особенность эмоций состоит в том, что они отражают отношения между мотивами (потребностями) и успехом или возможностью успешной реализации отвечающей им деятельности субъекта», – отмечал в своей книге «Деятельность. Сознание. Личность» А.Н. Леонтьев.

Здесь полезно вспомнить 3 основных вопроса, на которые, по словам С.Л. Рубинштейна, мы стремимся получить ответ, когда хотим узнать, что представляет собой тот или иной человек: что он есть? (личность), что он может? (способности), чего хочет человек? (эмоции, чувства).

На первые два мы отвечаем, когда говорим о направленности и способностях.

« В эмоциях и чувствах как раз и отражается соотношение между тем, «что хочет» человек, и тем, «что он может». А в результате во многом возникает то, «что он есть»...

Важное отличие чувств от эмоций заключается в том, что **чувства обладают относительной устойчивостью и постоянством**, а эмоции возникают в ответ на конкретную ситуацию. Глубокая связь чувства с эмоциями проявляется, прежде всего, в том, что чувство переживается и обнаруживается именно в конкретных эмоциях. Для примера приведем формулу наличия или отсутствия любви: чувство любви к близкому человеку может переживаться, в зависимости от ситуации, как эмоция радости за него, удовольствия от общения, тревоги в случае, если ему что-либо угрожает, досады, если он не оправдал наших надежд, гордости за его успехи, стыда в случае, если он совершил что-либо недостойное, и т. д. Сеченов считал, что любовь живет всего четыре месяца.

В структуру чувства входит не только эмоция, непосредственное переживание, но и более обобщенное отношение, связанное со знанием, пониманием, понятием. Одна из основных функций эмоций состоит в том, что они помогают **ориентироваться** в окружающей действительности, оценить предметы и явления с точки зрения их желательности или нежелательности, полезности или вредности.

### Функции эмоций

1. Оценочная.
2. Побуждающая.
3. Разрешающая ситуации («аварийное поведение»: бегство, агрессия, оцепенение).
4. Организующая деятельность. Традиционное представление о том, что эмоции мешают деятельности, дезорганизуют ее, не вполне верно. Эмоции могут организовывать деятельность, направлять силы и внимание на определенный предмет. Дезорганизация возникает за счет переключения на «аварийное поведение».
5. Регулирующая функция заключается в способности эмоционального подкрепления, закрепления реакций, что играет важную роль в процессе научения.

6. Эвристическая функция эмоций наиболее хорошо изучена на материале творческого мышления. Специфические эмоциональные состояния «предчувствия решения» и «красоты решения» играют очень важную роль в этом процессе.

7. Синтезирующая функция. Эмоции могут служить тем центром, вокруг которого группируются различные содержания, создавая таким образом целостные комплексы представлений.

8. Функция активации, мобилизации организма, выделяемая некоторыми психологами как отдельная, может рассматриваться также и как аспект функции организации.

9. Экспрессивная – в выражении отношения.

Эмоции могут оказывать значительное влияние на познавательные процессы. От эмоционального состояния зависит, на какие именно аспекты ситуации человек будет обращать внимание. Эмоции могут даже полностью перенастроить восприятие («коридор восприятия» в состоянии аффекта). Восприятие собственных эмоций может влиять на интерпретацию ситуации (эксперимент Валинса).

**2. Теории эмоций.** Чисто психологических теорий эмоций, не затрагивающих физиологические и другие связанные с ними вопросы, на самом деле не существует. Эмоцию как психологическое явление трудно отделить от процессов, происходящих в организме, и нередко психологические и физиологические характеристики эмоциональных состояний не просто сопровождают друг друга, но служат друг для друга объяснением. Многочисленными физиологическими изменениями в организме сопровождается всякое эмоциональное состояние.

*Эволюционная теория эмоций Ч. Дарвина.* В 1872 г. Ч. Дарвин опубликовал книгу «Выражение эмоций у человека и животных», которая явилась поворотным пунктом в понимании связи биологических и психологических явлений, в частности, организма и эмоций. В ней было доказано, что эволюционный принцип применим не только к биофизическому, но и психолого-поведенческому развитию живого, что между поведением животного и человека непроходимой пропасти не существует. Дарвин показал, что во внешнем выражении разных эмоциональных состояний, в экспрессивно-телесных движениях много общего у антропоидов и слепорожденных детей. Эти наблюдения легли в основу *теории эмоций*, которая получила название *эволюционной*. Эмоции согласно этой теории появились в процессе эволюции живых существ как жизненно важные приспособительные механизмы, способствующие адаптации организма к условиям и ситуациям его жизни. Телесные изменения, сопровождающие различные эмоциональные состояния, в частности, связанные с соответствующими эмоциями движения, по Дарвину, есть не что иное, как рудименты реальных приспособительных реакций организма.

*Теория эмоций Джемса–Ланге.* Идеи Ч. Дарвина были восприняты и развиты такими учёными, как У. Джемс и К. Ланге. Джемс считал, что определенные физические состояния характерны для разных эмоций: любопытства, восторга, страха, гнева и волнения. Соответствующие телесные изменения были названы органическими проявлениями эмоций. Именно органические изменения по *тео-*

*рии Джемса–Ланге* являются первопричинами эмоций. Отражаясь в голове человека через систему обратных связей, они порождают эмоциональное переживание соответствующей модальности. Сначала под действием внешних стимулов происходят характерные для эмоций изменения в организме и только затем, как их следствие, возникает сама эмоция.

*Теория эмоций Кеннона–Барда.* Альтернативную точку зрения на соотношение органических и эмоциональных процессов предложил У. Кеннон. Он одним из первых отметил тот факт, что телесные изменения, наблюдаемые при возникновении разных эмоциональных состояний, весьма похожи друг на друга и по разнообразию недостаточны для того, чтобы вполне удовлетворительно объяснить качественные различия в высших эмоциональных переживаниях человека. Самым сильным контраргументом Кеннона к теории Джемса – Ланге оказался следующий: искусственно вызываемое прекращение поступления органических сигналов в головной мозг не предотвращает возникновение эмоций. Положения Кеннона были развиты П. Бардом, который показал, что на самом деле и телесные изменения, и эмоциональные переживания, связанные с ними, возникают почти одновременно. В более поздних исследованиях обнаружилось, что из всех структур головного мозга собственно с эмоциями более всего функционально связан даже не сам таламус, а гипоталамус и центральные части лимбической системы. В экспериментах, проведенных на животных, было установлено, что электрическими воздействиями на эти структуры можно управлять эмоциональными состояниями, такими, как гнев, страх (Х. Дельгадо).

Психоорганическая теория эмоций (так условно можно назвать концепции Джемса – Ланге и Кеннона – Барда) получила дальнейшее развитие под влиянием электрофизиологических исследований мозга. На ее базе возникла *активационная теория Линдсея – Хебба*. Согласно этой теории эмоциональные состояния определяются влиянием ретикулярной формации нижней части ствола головного мозга. Эмоции возникают вследствие нарушения и восстановления равновесия в соответствующих структурах центральной нервной системы. Активационная теория базируется на следующих основных положениях:

1. Электроэнцефалографическая картина работы мозга, возникающая при эмоциях, является выражением так называемого «комплекса активации», связанного с деятельностью ретикулярной формации.

2. Работа ретикулярной формации определяет многие динамические параметры эмоциональных состояний: их силу, продолжительность, изменчивость и ряд других.

Вслед за теориями, объясняющими взаимосвязь эмоциональных и органических процессов, появились теории, описывающие влияние эмоций на психику и поведение человека. Эмоции, как оказалось, регулируют деятельность, обнаруживая вполне определенное на нее влияние в зависимости от характера и интенсивности эмоционального переживания. Д. О. Хеббу удалось экспериментальным путем получить кривую, выражающую зависимость между уровнем эмоционального возбуждения человека и успешностью его практической деятельности. Она показывает, что между эмоциональным возбуждением и эффективностью деятельно-

сти человека существует криволинейная, «колоколообразная» зависимость. Для достижения наивысшего результата в деятельности нежелательны как слишком слабые, так и очень сильные эмоциональные возбуждения. Для каждого человека (а в целом и для всех людей) имеется оптимум эмоциональной возбудимости, обеспечивающий максимум эффективности в работе. Оптимальный уровень эмоционального возбуждения, в свою очередь, зависит от многих факторов: от особенностей выполняемой деятельности, от условий, в которых она протекает, от индивидуальности включенного в нее человека и от многого другого. Слишком слабая эмоциональная возбужденность не обеспечивает должной мотивации деятельности, а слишком сильная разрушает ее, дезорганизует и делает практически неуправляемой.

У человека в динамике эмоциональных процессов и состояний не меньшую роль, чем органические и физические воздействия, играют когнитивно-психологические факторы (когнитивные означает относящиеся к знаниям). В связи с этим были предложены новые концепции, объясняющие эмоции у человека динамическими особенностями когнитивных процессов.

Одной из первых подобных теорий явилась *теория когнитивного диссонанса Л. Фестингера*. Согласно ей положительное эмоциональное переживание возникает у человека тогда, когда его ожидания подтверждаются, а когнитивные представления воплощаются в жизнь, то есть когда реальные результаты деятельности соответствуют намеченным, согласуются с ними, или, что то же самое, находятся в консонансе. Отрицательные эмоции возникают и усиливаются в тех случаях, когда между ожидаемыми и действительными результатами деятельности имеется расхождение, несоответствие или диссонанс. Субъективно состояние когнитивного диссонанса обычно переживается человеком как дискомфорт, и он стремится как можно скорее от него избавиться. Выход из состояния когнитивного диссонанса может быть двояким: или изменить когнитивные ожидания и планы таким образом, чтобы они соответствовали реально полученному результату, или попытаться получить новый результат, который бы согласовывался с прежними ожиданиями. В современной психологии теория когнитивного диссонанса нередко используется для того, чтобы объяснить поступки человека, его действия в различных социальных ситуациях. Эмоции же рассматриваются в качестве основного мотива соответствующих действий и поступков. Лежащим в их основе когнитивным факторам придается в детерминации поведения человека гораздо большая роль, чем органическим изменениям.

Доминирующая когнитивистская ориентация современных психологических исследований привела к тому, что в качестве эмоциогенных факторов стали рассматривать также и сознательные оценки, которые человек дает ситуации. Полагают, что такие оценки непосредственно влияют на характер эмоционального переживания.

*Когнитивно-физиологическая концепция С. Шехтера*. К тому, что было сказано об условиях и факторах возникновения эмоций и их динамики У. Джемсом, К. Ланге, У. Кенноном, П. Бардом, Д. О. Хеббом и Л. Фестингером, свою лепту внес С. Шехтер. Он показал, что немалый вклад в эмоциональные процессы вносят па-

мать и мотивация человека. Согласно *когнитивно-физиологической* теории на возникшее эмоциональное состояние помимо воспринимаемых стимулов и порождаемых ими телесных изменений оказывают воздействие прошлый опыт человека и оценка им наличной ситуации с точки зрения актуальных для него интересов и потребностей. Косвенным подтверждением справедливости когнитивной теории эмоций является влияние на переживания человека словесных инструкций, а также той дополнительной эмоциогенной информации, которая предназначена для изменения оценки человеком возникшей ситуации.

В одном из экспериментов, направленном на доказательство высказанных положений когнитивной теории эмоций, людям давали в качестве «лекарства» физиологически нейтральный раствор в сопровождении различных инструкций. В одном случае им говорили о том, что данное «лекарство» должно будет вызвать у них состояние эйфории, в другом – состояние гнева. После принятия соответствующего «лекарства» испытуемых через некоторое время, когда оно по инструкции должно было начать действовать, спрашивали, что они ощущают. Оказалось, что те эмоциональные переживания, о которых они рассказывали, соответствовали ожидаемым по данной им инструкции. Было показано также, что характер и интенсивность эмоциональных переживаний человека в той или иной ситуации зависят от того, как их переживают другие, рядом находящиеся люди. Это значит, что эмоциональные состояния могут передаваться от человека к человеку, причем у человека, в отличие от животных, качество коммуницируемых эмоциональных переживаний зависит от его личного отношения к тому, кому он сопереживает.

По мнению советского психофизиолога *П. В. Симонова*, эмоция возникает тогда, когда появляется расогласование между тем, что необходимо знать для того, чтобы удовлетворить потребность (необходимая информация), и тем, что на самом деле известно.

Формула эмоций:  $\mathcal{E} = \Pi (H - C)$ , где  $\mathcal{E}$  – эмоция,  $\Pi$  – потребность (в формуле она берется с отрицательным знаком «-»),  $H$  – информация, необходимая для удовлетворения потребности,  $C$  – информация, которую можно использовать, то, что известно.

Из этой формулы вытекают четыре следствия:

- 1) если  $\Pi = 0$ , т.е. если нет потребности, то  $\mathcal{E} = 0$ ;
- 2)  $\mathcal{E} = 0$ , т.е. эмоция не возникает и тогда, когда  $H = C$ . Это тот случай, когда человек, испытывающий потребность, обладает полной возможностью для ее реализации;
- 3)  $\mathcal{E}$  максимальна, если  $C = 0$ . Это означает, что наибольшей силы эмоция достигает тогда, когда потребность существует, но совершенно нет информации о том, как ее удовлетворить. Здесь эмоция как бы компенсирует информационный дефицит. Недаром говорят, что пугает не само событие, а неизвестность;
- 4) наконец, согласно формуле, в случае, когда  $C > H$ , должна возникнуть положительная эмоция.

Полезно было бы поработать с «формулой эмоций» самостоятельно.

Подставляя различные житейские ситуации, вы сможете объяснить и радостную реакцию на сюрприз (не в этом ли психологическая разгадка всяких прият-

ных неожиданностей?), и тревожность, и опасение перед занятием (спросят – не спросят?) или экзаменом (какой билет попадетсЯ?) и многое другое. В то же время обнаружится, что многие явления эмоциональной жизни никак в формулу не укладываются. И это не удивительно: жизнь всегда богаче формул. Тем более эмоциональная!

**Эмоции человека** выражаются одновременно в 1) специфических субъективных переживаниях, 2) поведении и 3) физиологических изменениях в организме. Проблема описания эмоций заключается в том, что ни один из трех критериев (субъективный, поведенческий, физиологический) не является абсолютно надежным. Человек далеко не всегда способен дать ясный отчет о переживаемых им эмоциях, четко отдифференцировать и назвать свои эмоциональные состояния. Что касается поведенческого критерия, то, как правило, мы можем достаточно точно определить эмоциональное состояние человека на основе наблюдений за его мимикой, жестами, позой, паравербальными компонентами речи и т.д. Точное определение эмоций другого человека опирается не только на эти наблюдения, но и на знание ситуации, в которой он находится, и причин эмоциональной реакции. Физиологические изменения тесно связаны с эмоциональными переживаниями.

Эмоция может рассматриваться как обобщенная оценка ситуации. Так эмоция страха развивается при недостатке сведений, необходимых для защиты, как ожидание и предсказание неудачи при совершении действия, которое должно быть выполнено в данных условиях. Очень часто страх, возникший в ситуациях неожиданных и неизвестных, достигает такой силы, что человек погибает. Понимание того, что страх может быть следствием недостатка информации, позволяет его преодолеть. Реакцию удивления можно рассматривать как своеобразную форму страха, которая пропорциональна разнице между предвидимой и фактически полученной дозой информации. При удивлении внимание сосредоточивается на причинах необычного, а при страхе – на предвосхищении угрозы. Понимание родства удивления и страха позволяет преодолеть страх, если перенести акцент с результатов события на анализ его причин.

**3. Классификация эмоций и чувств.** В психологии эмоциями называют положительные процессы, отражающие личную значимость и оценку внешних и внутренних ситуаций для жизнедеятельности человека в форме переживаний. Эмоции, чувства служат для отражения субъективного отношения человека к самому себе и к окружающему его миру, повышают возможности организма к выживанию и адаптации к окружающей действительности, способствуют лучшей познавательной деятельности, т.к. эмоционально окрашенный материал лучше запоминается.

Многообразные проявления эмоциональной жизни человека делятся по продолжительности на следующие эмоциональные процессы: эмоциональный тон ощущений, аффекты, собственно эмоции, чувства – и эмоциональные состояния: стресс, фрустрацию, настроение.



Через эмоции как систему сигналов человек узнает о потребностной значимости происходящего. По качеству эмоции могут быть положительными и отрицательными, или стеническими (повышающими активность личности) и астеническими (снижающими ее активность). Эмоции можно классифицировать по самым различным параметрам. Наиболее распространенными являются классификации по интенсивности и продолжительности (аффекты, чувства, собственно эмоции и настроения) и по качеству (грусть, страх, удивление и т.д.).

**Аффекты** – это сильные, бурно протекающие и относительно кратковременные эмоциональные процессы, сопровождаемые резко выраженными поведенческими и физиологическими проявлениями, почти не контролируемые сознанием.

**Собственно эмоции** – относительно более длительное и слабее проявляющееся во внешнем поведении переживание (эмоциональный процесс), ситуативное и непосредственное, выражает оценочное отношение личности к воспринятой информации.

**Чувства** – длительные, устойчивые эмоциональные процессы, носят ярко выраженный предметный характер, возникают в результате обобщения эмоций.

**Настроения** – относительно слабо выраженные, диффузные переживания, не относящиеся к конкретному предмету, могут удерживаться в течение достаточно длительного времени, определяют общий эмоциональный тон.

Классификации эмоций по качеству более противоречивы. В работах разных авторов выделяется от 6 до 20 «основных эмоций». Мы остановимся на следующих:

**Радость** – положительное эмоциональное состояние, связанное с удовлетворением актуальной потребности.

**Удивление** – эмоциональная реакция на неожиданные обстоятельства.

**Страдание** – отрицательное переживание, связанное с воспринимаемой невозможностью удовлетворения важнейших потребностей.

**Гнев** – отрицательное переживание, часто протекающее в форме аффекта, представляет собой реакцию на неожиданно возникшие препятствия на пути к достижению желаемой цели.

**Страх** – отрицательное эмоциональное переживание, реакция на конкретную угрозу.

**Стыд** – состояние, вызываемое осознанием своего несоответствия мнению окружающих или собственным принципам.

Одной из наиболее универсальных схем, позволяющих как классифицировать эмоции, так и описывать их динамику, является учение В. Вундта о трех компонентах эмоций. Вундт предполагал, что любая эмоция может быть разложена на три взаимно независимых компонента, которые он предлагал представлять в виде координатных осей эмоционального пространства:

- 1) возбуждение – успокоение,
- 2) удовольствие – неудовольствие,
- 3) напряжение – разрядка.

**Страсть** – сильное, стойкое и всеохватывающее чувство, главенствующее над другими чувствами человека и приводящее к сосредоточению на предмете страсти всех его устремлений и сил.

В зависимости от направленности чувства делятся на

- моральные (переживание человеком его отношения к другим людям),
- интеллектуальные (чувства, связанные с познавательной деятельностью),
- эстетические (чувство красоты при восприятии искусства, явлений природы),
- практические (чувства, связанные с деятельностью человека, удовольствием от труда).

Для разных людей существуют разные категории наиболее желанных чувств. Их спектр, к которому стремится человек, характеризует его индивидуальность.

Установки на определенные комплексы «предпочитаемых переживаний» служат важной составляющей направленности личности.

Советский психолог Б.И. Додонов выделил 10 таких комплексов.

1. Альтруистические – связаны с потребностью в содействии, помощи, покровительстве другим людям.

2. Коммуникабельные – возникают на основе потребности в общении.

3. Глорические (лат. gloria – слава) – с потребностью в славе, в самоутверждении.

4. Практические – переживания, вызываемые деятельностью, ее успешностью или, наоборот, трудом.

5. Пугнические (лат. *pugna* – борьба) – переживания от потребности в преодолении опасности, интерес к суровым испытаниям и борьбе.

6. Романтические – связаны со стремлением ко всему необычному, таинственному, с ожиданием необыкновенных событий.

7. Гностицистические (греч. gnosis – знание) или интеллектуальные – связаны не просто с потребностью в получении новой информации, но и со стремлением упорядочить ее.

8. Гедонистические – связаны с удовлетворением потребности в телесном и душевном комфорте.

9. Эстетические – отражающие потребность человека в гармонии мира и в гармонии личности с ее окружением.

10. Аккумулятивные (франц. – потребление) – связаны с интересом к накоплению и коллекционированию вещей, выходящему за пределы практической нужды в них.

Соответственно десяти комплексам «наиболее желанных чувств» Додонов Б.И. выделил 10 типов личности. Общая эмоциональная направленность – ведущая характеристика личности.

Можно определить еще несколько понятий, характеризующих человеческие эмоции.

**Амбивалентность** – несогласованность, противоречивость переживаемых эмоций к определенному объекту (любовь и ненависть, радость и горе и т.д.)

**Апатия** – вызванное утомлением, тяжелым переживанием или болезнью эмоциональное состояние безразличия, упрощения чувств, равнодушия к событиям окружающей жизни, ослабления побуждений.

**Депрессия** – подавленное аффективное состояние, характеризующееся отрицательным фоном, снижением побуждений, заторможенностью интеллектуальной деятельности и двигательных реакций.

**Эмпатия** – сопереживание, постижение эмоционального состояния, проникновение, вчувствование в эмоциональный мир другого человека.

Велико значение эмоций и для регуляции поведения в тех случаях, когда требуется **мгновенная мобилизация** всех сил и возможностей организма. Не здесь ли следует искать разгадку удивительных на первый взгляд явлений, когда под влиянием сильной эмоции человек совершает невозможное? При этом иногда говорят: действовал в состоянии стресса. Но что это такое?

**4. Стресс и фрустрация.** Эти слова, как и многие другие научные понятия из психологии и физиологии, давно перешли в живую речь. Но используются они не слишком строго.

Основатель теории стресса Ганс Селье в своей книге «Стресс без дистресса», вышедшей в 1979 г. на русском языке, писал: «Каждый человек испытывал его, все говорят о нем, но почти никто не берет на себя труд выяснить, что же такое стресс. Многие слова становятся модными, когда научное исследование приводит к возникновению нового понятия, влияющего на повседневное поведение или на образ наших мыслей по коренным жизненным вопросам».

В переводе с английского стресс – это давление, нажим, напряжение, а дистресс – это горе, несчастье, недомогание, нужда. По словам Г. Селье, **стресс есть неспецифический** (т. е. один и тот же на различные воздействия) **ответ организма на любое предъявленное ему требование**, который помогает ему приспособиться к возникшей трудности, справиться с ней.

Всякая неожиданность, которая нарушает привычное течение жизни, может быть причиной стресса.

При этом, отмечает Г. Селье, не имеет значения, приятна или неприятна ситуация, с которой мы столкнулись.

Имеет значение лишь **интенсивность потребности в перестройке** или в адаптации (например, матери сообщают о гибели единственного сына, а затем в комнату входит живой сын).

Специфические результаты двух событий – горе и радость – совершенно различны, даже противоположны, но их стрессовое действие – **неспецифическое требование приспособления к новой ситуации** – может быть **одинаковым**.

Деятельность, связанная со стрессом, может быть приятной или неприятной. Любое событие, факт или сообщение может вызвать стресс, т.е. стать стрессором. При этом, взволнует человека та или иная ситуация или оставит равнодушным, выступит причиной стресса или нет зависит не только от самой ситуации, но и от личности, ее опыта, ожиданий, уверенности в себе и т. д. Особенно большое значение имеет, конечно, оценка угрозы, ожидание опасных последствий, которую содержит в себе ситуация.

Психолог Ганс Селье выделяет 2 вида стресса:

- 1) дистресс – негативный, разрушающий жизнь, несет болезни, депрессии, горе, несчастье,
- 2) эйфорический стресс – положительный, жизненно необходимый, несет удовлетворение, здоровье, счастье.

Итак, **стресс** – неспецифический ответ организма на любое предъявленное ему требование, который помогает приспособиться к возникшей трудности, справиться с ней. Любое событие, факт, сообщение может вызвать стресс, т.е. стать стрессором. В надпочечниках увеличивается выброс в кровь адреналина, кортизола, кортизона – гормонов, которые стимулируют нашу умственную активность.

Стресс может возникнуть не только тогда, когда опасность угрожает тебе лично, но и тогда, когда ты видишь, что плохо другому.

Одни и те же ситуации могут по-разному воздействовать на человека и в силу его психологических особенностей. Например, имитация «крушения» и вынужденной посадки «самолета». Одни «онемели от ужаса», у них возникли сильные эмоциональные переживания; у других этих явлений не отмечалось, т.к. они имели большой летный опыт и разгадали инсценировку; третьи были уверены в своей способности выжить.

Значит, само возникновение и переживание стресса зависит не столько от объективных, сколько от субъективных факторов, от особенностей самого человека: оценки им ситуации, сопоставления своих сил и способностей с тем, что от него требуется, и т.д..

### **Фазы стресса**

1. *Реакция тревоги.* Будучи подвергнут воздействию стрессогенных факторов, организм изменяет характеристики своего функционирования для осуществления адаптации. На этой стадии сопротивляемость понижена, реакции на раздражители могут быть чрезмерными.

2. *Фаза сопротивления, или стабилизации.* Если действие стрессора совместимо с возможностями организма, наступает адаптация. Реакция тревоги исчезает, сопротивляемость повышается. Наступает сбалансированное расходование адаптационных резервов организма. Все параметры, выведенные из равновесия на первой фазе, закрепляются на новом уровне. При этом обеспечивается мало отличающееся от нормы реагирование, всё как будто бы налаживается, однако если стресс продолжается долго, то, в связи с ограниченностью резервов организма, неизбежно наступает третья стадия.

3. *Фаза истощения.* При длительном действии стрессора запасы адаптационной энергии истощаются, вновь появляются признаки реакции тревоги, сопротивляемость падает, на этот раз необратимо.

Стресс является составной частью жизни каждого человека, и его нельзя избежать так же, как еда или питье. Стресс, по мнению Г. Селье, создаёт «вкус к жизни». Весьма важно и его стимулирующее, созидательное, формирующее влияние в сложных процессах воспитания и обучения. Но стрессовые воздействия не должны превышать приспособительные возможности человека, ибо в этих случа-

ях могут возникнуть ухудшение самочувствия и даже заболевания – соматические или невротические.

К понятию и состоянию стресса близко понятие **фрустрации**. В переводе с латинского – это обман, тщетное ожидание, непреодолимое препятствие. Фрустрация переживается как напряжение, тревога, отчаяние, гнев, которые охватывают человека, когда **на пути к достижению цели он встречается с неожиданными помехами**, которые мешают удовлетворению его потребности.

О том, как по-разному реагируют люди на помехи, можно судить по такому, казалось бы, несложному опыту.

Брызги от проезжающей мимо вас машины испачкали вам костюм. Водитель выходит из машины и говорит: «Мне очень жаль, что мы забрызгали ваш костюм, хотя так старались объехать лужу».

Что бы вы ему ответили? А что сказали бы в такой ситуации некоторые ваши знакомые? Если по своему характеру человек всегда или почти всегда реагирует на препятствия одинаково, то можно говорить о том, что он относится к определенному типу.

Одни – активно обвиняют других людей, требуют, возмущаются и т.д., в своих промахах и неудачах обвиняют окружающих.

Другие – склонны видеть причину своих неприятностей в неудачном стечении обстоятельств: «Никто не виноват. Так уж получилось».

Третьи – принимают вину на себя, считают, что сами виноваты во всех своих неудачах и промахах.

А четвертые – даже пытаются усмотреть нечто положительное в явно неприятной ситуации: делают «хорошую мину при плохой игре».

**Фрустрация** – специфическое эмоциональное состояние человека, возникающее в случае появления непреодолимых препятствий на пути к достижению желаемой цели. Фрустрация проявляется как агрессия, озлобленность, которая может быть направлена на других («агрессивная фрустрация»), либо на себя, обвиняет в неудачах самого себя («регрессивная фрустрация»). Часто повторяющиеся состояния фрустрации могут закрепить в личности человека некоторые характерные черты: агрессивность, завистливость, озлобленность – у одних; вялость, неверие в себя, «комплекс неполноценности», безразличие, безынициативность – у других. Если человек длительное время не выходит из фрустрационного состояния, то формируется **невроз** – болезнь, возникающая вследствие конфликта человека с окружающей средой на почве столкновений желаний человека и действительности, которая их не удовлетворяет.

**Невроз** – приобретенное функциональное заболевание нервной системы, при котором происходит «срыв» деятельности головного мозга без каких-либо признаков его анатомического повреждения. Невроз является следствием неудач, фрустраций и межличностных столкновений и в то же время нередко служит их причиной. Так что получается порочный круг: конфликты приводят к невротизации, а она, в свою очередь, провоцирует новые конфликты. Неврозы делят на три основных вида: неврастению, истерию и невроз навязчивых состояний.

Неврастения – самая частая расплата за неумение преодолевать барьеры общения, и она сама создает новые трудности в межличностных отношениях. Определенные особенности характера способствуют появлению неврастения: переоценка собственных возможностей, завышенные требования к себе и другим, излишнее честолюбие, стремление к лидерству, чрезмерная чувствительность к критике и служебным неудачам, внутренний фрустрационный конфликт между высокой самооценкой, уровнем притязаний и недостаточным запасом физических, умственных, эмоциональных возможностей для достижения поставленных целей.

Истерия – наблюдается чаще у женщин в виде безудержных слез, рыданий, обмороков, жалоб на головную боль, тошноты, судорог, у мужчин – в виде проявлений жестокости. Истерический приступ нельзя считать симуляцией, он чаще всего возникает помимо желания человека и заставляет сильно физически и морально страдать его самого.

Невроз навязчивых состояний (психастения) – появляются стойкие тревожные мысли, страхи, например, «заразиться болезнью», потерять близкого человека, покраснеть при беседе, остаться одному в помещении и т.д. При этом человек хорошо понимает нелогичность своих опасений, но не может от них избавиться.

Если неврозом страдает руководитель, администратор, он может существенно ухудшить психологический климат в коллективе и тем самым дезорганизовать работу. По данным В. Н. Аристова, на каждую минуту конфликта из-за грубости руководителя приходится 20 минут последующих переживаний, во время которых работа не ладится, валится из рук. Плохое настроение снижает производительность труда работника на 30 – 40 процентов.

**5. Способы переживания стресса.** Различные люди реагируют на одинаковые нагрузки по-разному. У одних людей реакция активная – при стрессе эффективность их деятельности продолжает расти до некоторого предела («стресс льва»), а у других – реакция пассивная, эффективность их деятельности падает сразу («стресс кролика»). Для достижения оптимального эффекта в деятельности и для исключения неблагоприятных последствий перевозбуждения желательно снимать эмоциональную напряженность на основе концентрации внимания **не на значимости результата, а на анализе причин, технических деталях задания и тактических приемах.**

Для создания оптимального эмоционального состояния нужны:

- 1) правильная оценка значимости события;
- 2) достаточная информированность (разноплановая) по данному вопросу, событию;
- 3) полезно заранее подготовить отступные запасные стратегии – это снижает излишнее возбуждение, уменьшает страх получить неблагоприятное решение, создает оптимальный фон для решения проблемы.

В случае поражения можно произвести общую переоценку значимости ситуации по типу «**не очень-то и хотелось**». Понижение субъективной значимости события помогает отойти на заранее подготовленные позиции и готовиться к следующему штурму без значительных потерь для здоровья. Не случайно, в глубокой

древности на Востоке люди просили в своей молитве: «Господи, дай мне мужество, чтобы справиться с тем, что я могу сделать, дай силы, чтобы смириться с тем, что я не могу сделать, и дай мне мудрость, чтобы отличить одно от другого».

Когда человек находится в состоянии сильного возбуждения, успокаивать его бывает бесполезно, лучше помочь разрядить эмоцию, **дать ему выговориться до конца**.

Когда человек выговорится, его возбуждение снижается, и в этот момент появляется возможность разъяснить ему что-либо, успокоить, направить его. Потребность разрядить эмоциональную напряженность в движении иногда проявляется в том, что человек мечется по комнате, рвет что-то. Для того чтобы быстрее нормализовать свое состояние после неприятностей, полезно дать себе усиленную **физическую нагрузку, сделать дыхательные упражнения**.

Для экстренного понижения уровня напряжения может быть использовано общее расслабление мускулатуры, так как мышечное расслабление несовместимо с ощущением беспокойства – стресс не живет в расслабленном теле. В связи с этим **методы релаксации, АТ** (аутогенные тренировки), очень полезны. Эмоциями можно управлять и путем регуляции внешнего их проявления: если хотите легче переносить боль, старайтесь ее не демонстрировать.

Важный способ снятия психического напряжения – это **активизация чувства юмора**. Как считал С. Л. Рубинштейн, суть чувства юмора не в том, чтобы видеть и чувствовать комическое там, где оно есть, а в том, чтобы воспринимать как комическое то, что претендует быть серьезным, т. е. суметь отнестись к чему-то волнующему как к малозначащему и недостойному серьезного внимания, суметь улыбнуться или рассмеяться в трудной ситуации. Смех приводит к падению тревожности; когда человек отсмеялся, то его мышцы менее напряжены (релаксация) и сердцебиение нормализовано. По своей функциональной значимости смех так могуществен, что Фрай называл его даже «стационарным бегом трусцой».

Надежным способом снять стресс может быть **общение с близкими людьми**, своими детьми, переключение на **любимое дело**, хобби, книги. Хорошим «доктором» часто бывает **время** – со временем многое сглаживается, теряет остроту переживания.

Содержание данной темы представлено на рис. 25, 26, 27, 28.

### *Вопросы для повторения*

1. Что такое эмоции? Дайте определения известным вам эмоциям.
2. Какие функции эмоций вы знаете?
3. Дайте определение чувства. Какие виды чувств вы знаете.
4. Расскажите о роли эмоций в познавательной деятельности. Приведите примеры.
5. Какие теории эмоций вы знаете, расскажите о них.
6. Дайте определения стресса, фрустрации, депрессии. Какие виды стресса вы знаете?
7. Расскажите о способах переживания стресса.
8. Как вы преодолеваете негативные эмоциональные состояния?



Рис. 25. Эмоции (студентка Е. Кочерова, ЭиУ-329)





Рис. 26. Эмоции (студентка Е. Мальцева, ЭиУ-329)

## Эмоции

Элементарные переживания; ситуативны, непосредственны, зависят от ситуации.

| <b>Классификация эмоций:</b> |   |
|------------------------------|---|
| По продолжительности:        | да/нет  |
|                              | аффект (сильное, кратковременное эмоциональное состояние, возникает при резкой смене жизненных обстоятельств)     |
|                              | эмоция  |
|                              | чувства (эмоциональный процесс, выражающий устойчивое отношение к каким-либо объектам, реальным или воображаемым) |
| По качеству активности:      | положительные/стенические (повыш. активность)   |
|                              | отрицательные/астенические (пониж. активность)  |
| <b>По направленности:</b>    |   |
| альтруистические             | Помощь, покровительство   |
| коммуникальные               | Эмоциональная близость  |
| глицерические                | Слава, самоутверждение  |
| пугнические                  | Преодоление трудностей  |
| гностические                 | Получение, упорядочивание знаний  |
| гедонестические              | Телесный и душевный комфорт   |
| эстетические                 | Гармония с миром и собой  |
| акзигитивные                 | Коллекционирование ненужных вещей   |

| <b>Функции эмоций</b>                                  |   |
|--|---|
| Повышают возможности организма к выживанию и адаптации | Способствуют лучшей познавательной деятельности |

| <b>Теории</b>                                 |   |
|---|---|
| Эволюционная (Ч. Дарвин)                      | Эмоции - адаптационные механизмы  |
| Теория когнитивного диссонанса (Л. Фестингер) | На эмоции влияет прошлый опыт человека и оценка им текущей ситуации с точки зрения актуальных для него интересов и потребностей |
|   | Положительные эмоции возникают, когда реальные результаты поведения находятся в соответствии с намеченными                      |
|   | Отрицательные эмоции возникают, когда между ожиданиями и результатом имеется диссонанс  |

| <b>Эмоциональные состояния</b> |  |
|--------------------------------|--|
| Стресс                         | неспецифический ответ организма на любое требование                      |
| Фрустрация                     | психическое состояние, вызываемое неуспехом в удовлетворении потребности |
| Депрессия                      | психическое состояние, вызываемое неуспехом в удовлетворении потребности |
| Настроение                     | сравнительно устойчивое переживание каких-либо эмоций                    |

| <b>Личностное развитие</b>  |  |
|---|--|
| Включение в эмоциональную сферу человека новых объектов                             |  |
| Повышение уровня сознательного волевого управления и контроля над своими чувствами  |  |
| Постепенное включение в нравственную регуляцию более высоких нравственных ценностей |  |

Рис. 27. Эмоции (студент Г. Касаткин, ЭиУ-428)



Рис. 28. Эмоции (студентка Ю. Гоглидзе, ЭиУ-428)

## ТЕМА 9. ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ. ТЕМПЕРАМЕНТ КАК СВОЙСТВО ЛИЧНОСТИ

### План

1. Понятие темперамента. Теории темперамента.
2. Психологическая характеристика типов темперамента.

*Основные понятия:* темперамент, подвижность, инертность, уравновешенность, динамичность, лабильность, сензитивность, эмоциональная возбудимость, психодинамическая тревожность, темп реакции, активность, реактивность, импульсивность, резистентность, психодинамическая общительность, интроверсия, экстраверсия, ригидность, пластичность, порог чувствительности, сангвиник, холерик, флегматик, меланхолик.

### *Литература*

1. Гиппенрейтер, Ю. Б. Введение в общую психологию. Курс лекций / Ю.Б. Гиппенрейтер. – М.: ЧеРо, «Юрайт», 2000. – С.256 – 266.
2. Креггер, О. Типы людей и Бизнес. Как 16 типов личности определяют ваши успехи на работе / О. Креггер, Дж. Тьюсон / Пер. с англ. – М.: Персей, Вече, АСТ, 1995. – 560 с.
3. Мерлин, В. С. Очерк теории темперамента / В. С. Мерлин. – М.: Просвещение, 1964. – 303 с.
4. Небылицын, В. Д. Актуальные проблемы дифференциальной психофизиологии / В. Д. Небылицын // Психология индивидуальных различий. Тексты. – М., 1982.
5. Овчинников, Б. В. Ваш психологический тип / Б. В. Овчинников, К. В. Павлов, И. М. Владимирова. – СПб.: Андреев и сыновья, 1994. – 235 с.
6. «Павловские среды» II // Протоколы и стенограммы физиологических бесед. – Л., 1949. – С.358 – 359.
7. Теплов, Б. М. Типологические свойства нервной системы и их значение для психологии / Б. М. Теплов // Психология индивидуальных различий. Тексты. – М., 1982.
8. Щебетенко, А. И. Два опросника структуры нейродинамического и психодинамического уровней интегральной индивидуальности человека / А. И. Щебетенко // Тест-опросники типов нервной системы и темперамента / учебное пособие. – Пермь: Изд-во ПОИПКРО, 1994. – 50 с.

Чем больше у человека ума, тем больше он усматривает  
оригинальных людей. Заурядный человек не видит  
различия между людьми.  
Б. Паскаль. Мысли.

**1. Понятие темперамента.** Темперамент – это биологическая основа личности, которая формируется наследственно (генетически) и врождённо (в период внутриутробного развития), и поэтому не изменяется. Однако существуют определённые факторы, под влиянием которых человек, как кажется окружающим его людям, изменяет своё поведение. Это случается, когда происходит:

- а) адаптация к условиям труда и значимым людям;
- б) формирование позитивной мотивации по отношению к труду, деятельности;

в) выработка индивидуального стиля деятельности, пригодного только для данного конкретного человека с учётом его индивидуально-типологических и индивидуально-психологических особенностей.

Существует несколько *феноменов темперамента*:

1) нет плохих и хороших темпераментов, люди с любым типом темперамента способны добиться в жизни выдающихся успехов; среди великих людей встречаются представители всех четырёх типов: И. А. Крылов и М. И. Кутузов – флегматики, А. С. Пушкин, Петр I, А. В. Суворов, И. П. Павлов – холерики, М. Ю. Лермонтов и Наполеон Бонапарт – сангвиники, Н. В. Гоголь и П. И. Чайковский – меланхолики;

2) в природе почти не встречаются люди с чистым типом темперамента: почти у всех людей присутствует сочетание всех четырёх типов, но в разных пропорциях;

3) на базе свойств темперамента формируются 70% черт характера и только 30% – социально формируемых черт (в зависимости от воспитания, самовоспитания, воли, влияния общества, условий жизни и труда).

**Темперамент** – это свойство личности, определяющее силу и скорость протекания психических реакций, то есть характеризующее личность со стороны *динамики* её психических процессов.

Выделяют *три сферы проявления темперамента*: *общую активность, особенности моторной сферы и свойства эмоциональности*.

*Общая активность* определяется интенсивностью и объёмом взаимодействия человека с окружающей средой – физической и социальной. По этому параметру человек может быть инертным, пассивным, спокойным, инициативным, активным, стремительным.

Проявления темперамента в *моторной сфере* можно рассматривать как частные выражения общей активности. К ним относятся темп, быстрота, ритм и общее количество движений.

Когда говорят об *эмоциональности* как проявлении темперамента, то имеют в виду впечатлительность, чувствительность, импульсивность и т. п.

На протяжении длительной истории своего изучения темперамент всегда связывался с *органическими основами*, или физиологическими особенностями организма [1, с. 256].

## Теории темперамента

### *Гуморальные теории темперамента*

Создателем учения о темпераментах считается древнегреческий жрец храма богу Эскулапу в Эпидавре – *Гиппократ* (V-IV вв. до н. э.). Слово «темперамент» в переводе с латинского обозначает «надлежащее соотношение частей». Гиппократ ввёл равное ему по значению греческое слово «красис». Под темпераментом он понимал анатомо-физиологические и индивидуальные психологические особенности человека. Он полагал, что темперамент определяется нарушениями в пропорции четырёх жидкостей в теле: крови, лимфы, жёлчи и чёрной жёлчи, а люди различаются соотношением этих четырёх основных «соков» жизни. Гиппократ думал, что у сангвиника быстро возникают сильные чувства, но менее интенсивно

проявляются вовне (в организме преобладает кровь – *sanguis*), у холериков быстро возникают сильные чувства и интенсивно проявляются вовне (преобладает жёлчь – *chole*), у флегматиков медленно возникают сильные чувства и менее интенсивно проявляются вовне (преобладает лимфа, слизь – *phlegma*), у меланхоликов медленно возникают сильные чувства, а о проявлении чувств – не сказано (преобладает чёрная жёлчь – *melaina chole*).

Исходя из его учения, самый знаменитый после Гиппократов врач античности *Клавдий Гален* (II в. до н. э.) разработал первую типологию темпераментов, которую изложил в известном трактате «*De temperamentum*». Им были выделены темпераменты, которые в наше время пользуются широкой известностью. Эта фантастическая концепция имела огромное влияние на учёных на протяжении многих столетий. Согласно его учению, тип темперамента зависит от преобладания в организме одного из соков. Гален характеризует типы темперамента как физиологическими свойствами, так и психологическими и даже нравственными свойствами.

Исследованиями темперамента занимались и занимаются как отечественные, так и зарубежные психологические школы. Для большинства из них характерно магическое пристрастие к числу четыре, к которому сводится множество темпераментов, что в античных концепциях обосновывалось учением Эмпедокла о четырёх стихиях. О влиянии, которое оказало учение древних врачей и философов на дальнейшее исследование темпераментов, можно судить хотя бы по тому, что до середины XVIII в. почти все исследователи видели анатомо-физиологические основы темперамента в строении и функции кровеносной системы. Такое представление сохранилось и в эпоху научной психологии.

Интересную психологическую характеристику темпераментов дал известный немецкий философ XVIII в. *И. Кант* (22.06.1724 – 12.02.1804). Он считал, что когда речь идёт о темпераменте, имеют в виду физическую конституцию (слабое или сильное телосложение) и комплекцию (соответствующие соки, а также тепло или холод при обработке этих соков). По Канту, существуют темпераменты *чувства* и темпераменты *действия*, которые делятся на два вида, что в совокупности даёт четыре темперамента. К темпераментам чувств Кант причислил сангвинический и его противоположность – меланхолический. Первый имеет особенность, что на ощущение оказывается быстрое и сильное воздействие, но ощущение проникает неглубоко и бывает непродолжительным. В меланхолическом темпераменте ощущение бывает менее ярким, зато пускает глубокие корни. В этом следует усматривать различие темпераментов чувств (а не в расположении к веселью или грусти).

Он говорил, что у сангвиника основное стремление есть стремление к наслаждению, соединённое с легкой возбуждаемостью чувствований и с их малой продолжительностью. Сангвиник увлекается всем, что ему приятно. Склонности его непостоянны, и нельзя слишком много на них рассчитывать. Доверчивый и легковёрный, он любит строить проекты, но скоро их бросает.

У меланхолика господствующая склонность есть склонность к печали. Безделица его оскорбляет, ему всё кажется, что им пренебрегают. Его желания носят

грустный оттенок, его страдания кажутся ему невыносимыми и выше всяких утешений.

Холерический и флегматический темпераменты относятся к темпераментам *действия* и имеют характеристики, аналогичные первым двум темпераментам, но с поправкой на проявления действий. Холерический темперамент обнаруживает замечательную силу в деятельности, энергию и настойчивость, когда находится под влиянием какой-нибудь страсти. Его страсти быстро воспламеняются от малейшего препятствия, и его гордость, мстительность, честолюбие, сила его чувств не знают пределов, когда душа находится под влиянием страсти. Он размышляет мало и действует быстро, потому что такова его воля.

По мнению Канта, чувствования не овладевают флегматиком быстро. Ему не нужно делать над собой усилий, чтобы сохранить своё хладнокровие. Для него легче, чем для других, удержаться от быстрого решения, чтобы обдумать его прежде. Он трудно раздражается, редко жалуется, переносит свои страдания терпеливо и мало возмущается страданиями других.

Известный исследователь темпераментов немецкий психиатр Э. Кречмер считал, что установленные им четыре основные свойства темперамента – чувствительность к раздражителям, настроение, темп психической деятельности и психомоторика – обусловлены химическим составом крови. Известна также химическая теория темперамента 30-х годов XX века, принадлежащая У. Мак-Дауголлу, непосредственно примыкающая к древней гуморальной концепции. Японский психолог Т. Фурукова в тот же период высказывал мнение, что основным методом диагностики темперамента является определение химического состава крови.

#### *Теории темперамента, связанные со свойствами нервной системы*

Параллельно с эндокринными концепциями, начиная с середины XVIII в., развивались теории темперамента, связанные с некоторыми свойствами нервной системы. Альбрехт Галлер, основоположник экспериментальной физиологии, который ввёл важные для психологии понятия возбудимости и чувствительности, утверждал, что основными факторами различий по темпераменту являются сила и возбудимость самих кровеносных сосудов, через которые проходит кровь.

Эту идею воспринял ученик А. Галлера Г. Врисберг, который связывал темперамент непосредственно с особенностями нервной системы. Он считал, что в основе холерическо-сангвинистического темперамента лежит крупный мозг, «сильные и толстые нервы» и высокая возбудимость органов чувств. Идея связи особенностей темперамента с определёнными анатомическими и физиологическими характеристиками нервной системы в различных формах появляется в учениях многих философов и врачей XVIII и XIX вв. Она получила частичное экспериментальное подтверждение главным образом в типологии И. П. Павлова; опыты недвусмысленно показали, что некоторые свойства нервной системы образуют физиологическую основу темперамента.

Под влиянием антропологов, обративших внимание на различия в строении тела, и психиатров, подчёркивающих индивидуальные различия в предрасположенности к психическим заболеваниям, на рубеже XIX и XX вв. сформировалась

концепция, согласно которой существует связь между телосложением и свойствами темперамента. Эта концепция, распространённая прежде всего среди итальянских, французских и немецких исследователей (А. Д. Жиованни, Л. Л. Ростан, Г. Г. Карус), наиболее полное выражение получила у французского врача *Клода Сиго*. В 20-х годах XX в. он создал типологию, в основе которой лежало представление о том, что организм человека и его расстройства зависят от среды и врождённых предрасположенностей.

Каждой системе организма соответствует определённая внешняя среда, воздействующая на эту систему. Воздух – источник дыхательных реакций; пища, попадающая в пищеварительную систему, образует источник пищеварительных реакций; моторные реакции протекают в физической среде; социальная среда вызывает различные мозговые реакции. Исходя из этого, К. Сиго выделяет в зависимости от преобладания в организме одной из систем четыре основных типа телосложения: дыхательный, пищеварительный, мускульный и мозговой.

Преобладание какой-либо одной системы над остальными приводит к специфической реакции индивида на определённые изменения окружающей среды, благодаря чему каждому из типов телосложения соответствуют определённые особенности темперамента.

Независимо от перечисленных гипотез о физических основах темперамента всё более крепло убеждение в том, что его свойства наиболее отчётливо проявляются в тех формах поведения, которые непосредственно связаны с энергетическими затратами организма – со способами накопления и расходования энергии и количественными характеристиками процессов. Поэтому большинство исследователей темперамента обращали внимание прежде всего на эмоциональные и моторные реакции индивида, особенно подчёркивая их формальный аспект, то есть их силу (интенсивность) и протекание во времени.

Классическим примером такого подхода может служить типология темпераментов *В. Вундта*, создателя экспериментальной психологии. Он понимал темперамент как предрасположенность к аффекту, что нашло выражение в следующем тезисе: темперамент для эмоции то же, что возбудимость – для ощущений. Исходя из такого понимания, В. Вундт выделял два биполярных свойства темперамента, а именно *силу* и *скорость* изменения эмоции, подчёркивая значение энергетической характеристики индивида.

У В. Вундта мы находим чрезвычайно важную мысль о том, что каждый темперамент имеет свои положительные и отрицательные стороны, а это, в частности, означает, что правильное воспитание предполагает использование достоинств данного темперамента и, в то же время, нивелирование отрицательного влияния, какое он может оказывать на поведение индивида.

Наиболее успешную попытку связать темперамент с особенностями организма человека предпринял *И. П. Павлов*. Он обосновал ведущую роль центральной нервной системы в динамических особенностях поведения. В лабораториях Павлова, где на собаках изучались условные рефлексy, обнаружилось, что у разных животных условные рефлексy образуются по-разному: у одних они образуются быстро и долго сохраняются, у других образуются медленно и быстро угасают;



одни животные могут переносить большие нагрузки при сильных раздражителях, другие при сильных раздражителях впадают в тормозное состояние; у одних животных динамический стереотип изменяется быстро, у других проявляет большую инертность. И. П. Павлов предположил, что всё это зависит от особенностей высшей нервной деятельности животных. Он открыл и описал эти особенности.

Во-первых, *сила нервной системы*, под которой понимают и работоспособность нервной клетки, и способность нервной системы выдерживать большие нагрузки. Например, в условиях лаборатории силу нервной системы определяли с помощью сверхсильных раздражителей, давали, например, нестерпимо громкую трещотку и смотрели, способен ли организм в этих условиях вырабатывать условные связи.

Другая основная особенность – *уравновешенность процессов возбуждения и торможения*. С этой точки зрения нервные процессы могут быть или уравновешенными, то есть примерно одинаковой силы, либо какой-то из них преобладает, доминирует.

Третье свойство нервной системы – *подвижность*. Под подвижностью понимают способность нервных процессов быстро сменять друг друга. И. П. Павлов пришёл к выводу, что в основе каждого из четырёх типов темперамента лежит то или иное соотношение основных свойств, которое было названо *типом высшей нервной деятельности*.

Для того чтобы использовать ценные стороны своего темперамента, человек должен научиться владеть им и подчинять его себе. Если же, наоборот, темперамент будет владеть человеком, управлять его поведением, то при любом из темпераментов возникает опасность развития нежелательных черт личности. Холерический темперамент может сделать человека несдержанным, резким, склонным к постоянным «взрывам». Наоборот, флегматический темперамент может сделать человека вялым, инертным, безучастным ко всем впечатлениям жизни.

Чтобы охарактеризовать особенности нервной деятельности человека, И. П. Павлов был вынужден искать такие критерии, которые были бы присущи только человеку. В зависимости от преобладания первой или второй сигнальной системы он выделил ещё 2 типа нервной деятельности, специально человеческие – художественный и мыслительный.

Люди, у которых отмечается преобладание первой сигнальной системы, принадлежат к художественному типу. У них преобладает конкретно-образное мышление, богатая сила воображения, непосредственность и живость восприятия действительности. Характерна и определённая склонность к аффекту.

В случае функционального перевеса деятельности второй сигнальной системы мы имеем дело с мыслительным типом. Представители этого типа склонны к рассудительности, анализу, отвлечённому абстрактно-логическому мышлению. Их чувства отличаются сдержанностью и умеренностью.

Уравновешенностью в деятельности двух сигнальных систем обладает средний, промежуточный тип (Леонардо да Винчи, Ломоносов).

Впоследствии И. П. Павлов отказался от того, чтобы рассматривать типы нервной системы (НС) как физиологическую базу темпераментов, понимаемых

как «картины поведения». Он изменил значение слова «темперамент», введя понятия «генотип» и «фенотип» [6]. Генотип Павлов определил как прирождённый тип нервной системы, фенотип – как склад высшей нервной деятельности, который образуется в результате комбинации врождённых особенностей и условий воспитания. Генотип Павлов связал с понятием «темперамент», а фенотип – с понятием «характер». Тем самым Павлов дал чисто физиологическую интерпретацию темперамента, отрешившись от его психологических аспектов. Психологические же аспекты темперамента он назвал характером. Павлов сделал вывод: основные типы НС не соответствуют основным типам темперамента (в психологическом смысле). Он признавал, что различные комбинации свойств НС могут дать 24 разных типа. И, действительно, позднее, при исследовании ВНД человека, оказалось, что стойких сочетаний основных свойств НС гораздо больше, чем четыре.

Кроме того, анализ свойств НС привёл к необходимости пополнения их списка. К трём основным свойствам были добавлены ещё два – *динамичность* и *лабильность*.

*Динамичность* (от греч. *dynamis* – сила) – свойство нервной системы, характеризующееся легкостью возникновения *возбуждения* и *торможения* в ходе выработки *условных рефлексов*. Соотношение между показателями динамичности возбуждения и торможения определяется как баланс по динамичности. От динамичности НС зависят скорость и успешность первичного приспособления индивида к новым условиям. Динамичность НС как её самостоятельное свойство обнаружена в исследованиях В. Д. Небылицына.

*Лабильность* (от лат. *labilis* – скользящий, неустойчивый) – одно из основных свойств НС, характеризующее скорость возникновения и прекращения нервных импульсов (максимальное число импульсов, которое нервная клетка или функциональная структура может передать в единицу времени без искажений). Термин предложен Н. Е. Введенским.

Был поставлен вопрос о выделении среди них первичных и вторичных свойств. Таким образом, представления об основных свойствах НС продолжают меняться и уточняться.

Далее было поставлено под сомнение положение о том, что свойства нервной системы должны изучаться с помощью условно-рефлекторных процедур. Нейрофизиологами была обнаружена фундаментальная роль в активации поведения и в его эмоциональной регуляции *подкорковых структур* – ретикулярной формации, лимбических образований, лобных долей и др.

В. Д. Небылицын возглавил поиски физиологических основ индивидуальности в свойствах лобно-ретикулярных структур головного мозга и обнаружил, что они определяют общую активность поведения и его регуляцию, а лобно-лимбические структуры заведуют эмоциональными аспектами поведения [4].

Таким образом, особенности ЦНС – частичное проявление своеобразия каждого организма вообще, оно обнаруживается также и в особенностях его морфологии, и в деятельности его эндокринных систем, и в общем гуморальном фоне и т. п.

**2. Психологическая характеристика типов темперамента.** В русле теории интегрального исследования индивидуальности известный пермский психолог В. С. Мерлин разработал концепцию темперамента.

По В. С. Мерлину, **темперамент** – совокупность индивидуальных свойств психики, определяющих динамические (скорость, ритм, темп, интенсивность, вектор (направленность) и активационные (легкость активации, мобилизации психических сил) особенности психической жизни человека, одинаково проявляющихся в разнообразных видах деятельности (предметной, коммуникативной и т.д.), относительно независимых от её содержания, целей, мотивов, в основном обусловленных наследственностью и условиями эмбрионального развития и в своей взаимной закономерной связи характеризующих тип темперамента (В. С. Мерлин, 1964) [3], [8].

Перечисленные ниже **психодинамические свойства** отмечены в концепции темперамента, разработанной проф. В. С. Мерлиным, которая является составной частью его же теории интегрального исследования индивидуальности.

**1. Сензитивность** – характерологическая особенность человека, проявляющаяся в повышенной чувствительности к происходящим с ним событиям, обычно сопровождающаяся повышенной тревожностью, боязнью новых ситуаций, людей, всякого рода испытаний и т. д. О сензитивности судят по тому, какова должна быть сила внешних воздействий, чтобы у данного человека возникла какая-либо психическая реакция, и как быстро она возникает. Так, одна и та же степень неудовлетворенности одним человеком почти не замечается, а у другого вызывает страдание.

**2. Эмоциональная возбудимость**, или возбудимость эмоций, обнаруживается в том, насколько слабое воздействие необходимо для возникновения какой-либо эмоциональной реакции и с какой скоростью она возникает.

**3. Психодинамическая тревожность**, в отличие от тревожности ожиданий, или личностной тревожности, проявляется в склонности человека переживать самые различные ситуации как чем-то ему угрожающие и испытывать при этом неопределенный страх и беспокойство, не направленные на какой-либо предмет, человека или явление.

**4. Темп реакции**, или **психический темп** – это скорость протекания различных психических реакций и процессов (темп речи, движений, скорость запоминания, находчивость, быстрота ума и т.д.)

**5. Активность волевой целенаправленной деятельности** – об этом свойстве судят по тому, с какой степенью активности, энергичности человек воздействует на внешний мир и преодолевает препятствия при осуществлении своих целей. Сюда относятся целенаправленность и настойчивость в достижении целей, сосредоточенность внимания в длительной работе и т. д., для чего нужна энергия воли.

**6. Реактивность**, или **импульсивность**, – это степень произвольности реакций на внешние или внутренние воздействия одинаковой силы (резкий и неожиданный звук, критическое замечание, обидное слово, угроза и т. п.).

**7. Соотношение реактивности и активности** – об этом свойстве судят по тому, от чего в большей степени зависит деятельность, поведение и общение че-

ловека – от случайных внешних и внутренних обстоятельств (от настроения, желаний, случайных событий) или от целей, намерений, стремлений, убеждений.

**8. Резистентность** (от лат. *resistentia* – сопротивление, противодействие) – это степень сопротивления утомлению, неблагоприятным условиям (например, собственному настроению, отвлекающим факторам, стрессу), работоспособность. Функция этого свойства заключается в сопротивлении всем внешним и внутренним условиям, ослабляющим или тормозящим начатую деятельность.

**9. Психодинамическая общительность, или гаррулитарность** (от лат. *garrulatio* – болтовня), в отличие от общительности как свойства личности, регулирует динамику коммуникативной активности человека – частоту установления социальных контактов (интенсивность общения), широту круга общения (экстенсивность общения) и т. д.

**10. Интроверсия** (от лат. *intro* – внутри и *verso* – вкатывать, направлять) как *субъективация* (от лат. *subjectus* – лежащий внизу, находящийся в основе) и противоположное ей качество – **экстраверсия** (от лат. *extra* – вне, снаружи и *verso* – вкатывать, направлять) как *объективация* (от позднелат. *objectum* – предмет, от лат. *objicio* – бросаю вперед, противопоставляю). Об этом свойстве судят по тому, от чего преимущественно зависят реакции, деятельность и поведение человека – от образов, представлений и мыслей, связанных с прошлым и будущим (интровертированность) или от внешних впечатлений, возникающих в данный момент (экстравертированность). Функция интроверсии как субъективации заключается в усилении степени опосредования деятельности субъективными образами, представлениями и понятиями. Важно обратить внимание на то, что показатели интроверсии как субъективации, по В. С. Мерлину, совпадают с некоторыми из тех, которые применяются для диагноза интроверсии-экстраверсии в других Теориях (Айзенк, Юнг и др.) однако это совпадение лишь частично.

**Экстраверсия – интроверсия** – характеристика индивидуально-психологических различий человека, крайние полюса которой соответствуют преимущественной направленности личности либо на мир внешних объектов, либо на явления его собственного субъективного мира. Понятия *экстраверсия – интроверсия* были введены К. Юнгом для обозначения двух противоположных типов личности. Экстравертированный тип характеризуется обращенностью личности на окружающий мир, объекты которого, «подобно магниту», притягивают к себе интересы, «жизненную энергию» субъекта, что в известном смысле ведет к отчужденности субъекта от себя самого, к принижению личностной значимости явлений его субъективного мира. Экстравертам свойственны импульсивность, инициативность, гибкость поведения, общительность, социальная адаптированность. Для интровертированного типа характерны фиксация интересов личности на явлениях собственного внутреннего мира, которым она придает высшую ценность, необщительность, замкнутость, социальная пассивность, склонность к самоанализу, затруднение социальной адаптации.

**11. Ригидность** (от лат. *rigidus* – твёрдый) и противоположное ей качество – **пластичность** (от греч. *plastikos* – годный для лепки, податливый), или **флексibilitätность** (от лат. *flexio* – сгибание). Об этом свойстве судят по тому, насколько

инертны и косны поведение человека, его суждения, привычки (ригидность) или, наоборот, насколько легко и гибко он приспосабливается к внешним воздействиям, изменяющимся условиям жизни (пластичность) (табл. 2).

Таблица 2

**Психологическая характеристика типов темперамента**

| Тип темперамента | Психологическая характеристика  | Общий тип нервной системы          |
|------------------|---|------------------------------------|
| Сангвиник        | <p>Сензитивность пониженная, высокий порог чувствительности: очень слабые звуки и световые раздражители не замечает. Повышенная эмоциональная возбудимость на положительные воздействия и пониженная – на негативные. Пониженная тревожность; ускоренный темп реакций: быстрые движения, быстрый темп речи, быстро включается в новую работу. Быстрота ума, находчивость. Высокая активность: быстро сосредоточивает внимание, очень энергичный и работоспособный, может долго работать, не утомляясь, энергично принимается за новое дело. Высокая реактивность; реактивность и активность уравновешены: его легко дисциплинировать, он хорошо сдерживает проявления своих чувств и произвольные реакции. Повышенная резистентность; экстравертированность; повышенная психодинамическая общительность; пластичность.</p> <p>По незначительному поводу громко хохочет. Несущественный факт может сильно рассердить. Живо и с большим возбуждением откликается на всё, привлекающее его внимание. Живая мимика и выразительные движения. По его лицу легко угадать, каково его настроение, каково его отношение к предмету или человеку. Быстро переключается с одной работы на другую. В большей степени откликается на внешние впечатления, чем на образы и представления о прошлом и будущем</p> | Сильный, уравновешенный, подвижный |

| Тип темперамента | Психологическая характеристика   | Общий тип нервной системы           |
|------------------|--|-------------------------------------|
| Холерик          | Отличается малой сензитивностью, высокой реактивностью и активностью. Но реактивность преобладает над активностью, поэтому он необуздан, несдержан, нетерпелив, вспыльчив. Менее пластичен и более ригиден, чем сангвиник. Отсюда большая устойчивость стремлений и интересов, большая настойчивость, затруднения в переключении внимания. Быстрый психический темп. Экстраверт.   | Сильный, неуравновешенный, инертный |
| Флегматик        | Малая сензитивность. Мало эмоционален. Трудно рассмешить, разгневать или опечалить. Когда вокруг все громко смеются, остаётся невозмутимым и спокойным. Движения невыразительны. Энергичен, отличается работоспособностью. Высокая активность значительно преобладает над малой реактивностью. Отличается терпеливостью, выдержкой, самообладанием. Медленный темп движений и речи, ненаходчив. Медленно сосредоточивает внимание. Ригиден. С трудом переключает внимание, с трудом приспосабливается к новой обстановке и перестраивает навыки и привычки. Интровертирован. С трудом сходится с новыми людьми, с трудом откликается на внешние впечатления. | Сильный, уравновешенный, инертный.  |
| Меланхолик       | Высокая сензитивность. Повышенная чувствительность (низкий порог ощущений). Незначительный повод может вызвать слёзы на глазах. Чрезмерно обидчив. Болезненно чувствителен. Малая реактивность. Мимика и движения невыразительны. Голос тихий. Редко смеётся во весь голос. Пониженная активность. Очень редко поднимает руку на занятиях, неуверен в себе, робок, малейшая трудность заставляет опускать руки, неэнергичен, ненастойчив, легко утомляется и малоработоспособен. Легко отвлекается, неустойчивое внимание. Медленный психический темп. Ригиден. Интровертирован.   | Слабый, неуравновешенный, инертный. |

У каждого типа темперамента свои «отношения» со временем (Б. И. Цуканов):  
– у холерика субъективно переживаемое время сильно опережает течение реального времени. Поэтому он всегда устремлён вперёд, в будущее (прошлое его не интересует), испытывает острый дефицит времени. Субъективно переживаемое время сильно спрессовано, кажется летящим, если на пути движения возникает препятствие, то оно вызывает агрессию и ярость;

– у сангвиника субъективно переживаемое время не так сильно опережает течение объективного времени. Постоянное стремление вперёд (в будущее) сочетается с боязнью опоздать, не успеть. Этот тип тоже «спешит жить» и поэтому испытывает постоянный дефицит времени,

– для меланхолика нет ни опережения, ни отставания времени, он как бы «привязан» к объективному времени, обездвижен и заторможен в нём. Образно говоря, этот тип как бы «стоит во времени», и при отсутствии внешних изменений движения времени для него не существует. Обездвиженности во времени соответствуют внешняя обездвиженность, замкнутость и постоянная тревога: «что-то должно произойти»,

– у флегматика субъективное время отстаёт от объективного, поэтому субъективно переживаемое время медленно и равномерно. Его всегда хватает, даже есть некоторый избыток. Он ориентирован в прошлое, к изменениям привыкает медленно и с большим трудом.

Человек, как правило, представляет собой смесь, сочетание всех типов темперамента при доминанте одной из составляющих, к которой как бы «стягиваются» свойства всех остальных типов.

Прикладное значение учения о темпераменте заключается в первую очередь в применении этого знания к самому себе, определению тех негативных и позитивных черт, свойств, которые дают о себе знать в собственном поведении.

Если свои «плюсы» необходимо не только осознавать, но и активно ими пользоваться в жизни, то относительно недостатков может быть одна рекомендация – постоянно держать руку на собственном пульсе, не выпуская из-под контроля свои «минусы». Холерику надо всё время помнить, что его активность может носить разрушающий характер; сангвинику необходимо, особенно в важных вопросах, быть посерьёзнее; флегматику – не забывать, что желательнее всё-таки действовать несколько быстрее и более гибко, а меланхолику – уметь отделять неудачи от катастроф, неурядицы от беды, частный промах от крушения всех жизненных планов.

Человек производит первую «грубую» оценку другого человека на базе извлечения информации только о его темпераменте, но не о характере. Недопустимо свойства темперамента рассматривать как черты характера, потому что тогда нормальная импульсивность холерика начинает быстро квалифицироваться как агрессивность; живость сангвиника – как легкомысленность; пассивность флегматика – как тупость; тревожность меланхолика – как психопатия. Мы в первую очередь «считываем» темперамент другого человека, а чтобы понять характер, надо долго изучать человека. Можно напомнить, что темперамент не переделать,

его свойства обладают некоторой пластичностью, но это пластичность стали. Надо не бороться с темпераментом, а найти способы, обеспечивающие возможность реализации достоинств каждого темперамента на деле, а также методы, обеспечивающие кооперацию и взаимопонимание между людьми. Чисто формально, без учёта индивидуальности, при организации рабочих пар можно исходить из следующего принципа: холерику легче всего работать с сангвиником, сангвинику – с меланхоликом, меланхолику – с флегматиком. Бурные эмоциональные реакции и непоседливость холерика – следствие его темперамента, а не невоспитанности. С возрастом и воспитанием, с усиливающимся самоконтролем растущего ребёнка сглаживаются все эти проявления, становятся не такими выраженными. Ломать же, искоренять неудобные особенности темперамента ребёнка не только бессмысленно, но и вредно.

Если вы чувствительный меланхолик, значит, вы прекрасный друг, чаще других способны на жертвенный, героический поступок; если вы флегматик, то за вами «как за каменной стеной» могут спрятаться ваши близкие, друзья и подчинённые, ведь вы очень надёжны. Если вы холерик, то можно надеяться на успешность вашего жизненного пути, вы хорошо умеете ставить цели и добиваться их достижения; а если вы сангвиник, то тогда от вас исходит тёплый солнечный свет, что также необходимо людям в нашей жизни. И этих положительных потенциалов личности, заложенных в любом типе темперамента, намного больше, чем подозревает сам человек.

**Темперамент** – это свойство, придающее неповторимое своеобразие всем проявлениям личности, позволяющее выделить индивидуальность и подчеркнуть Самость, то есть то, что отличает каждого человека от других. Темперамент представляет собой некий универсальный регулятор, подстраивающий и приспособливающий свойства воспринимающего организма согласно свойствам поступающей информации, изменяющий и придающий личностную окраску всему многообразию внешних воздействий (Д. Кейрси).

Следует заметить, что в работах К. Г. Юнга, создавшего теорию для описания шестнадцати психологических портретов, нет четких определений ни для «портретов», ни для «типов темперамента». Юнг описал уверенно лишь три пары основных противоположных факторов: экстраверсию – интроверсию (E – I, от англ. Extraversion – Introversion), здравомыслие – интуицию (S – N, от англ. Sensation – iNtuition), логичность – чувствование (T – F, от англ. Thinking – Feeling) и варианты их сочетания. Экстраверты в общении с людьми черпают энергию, всегда готовы продолжить общение или поддержать беседу, в то время как интроверту после определенного периода интенсивного общения с окружающими необходимо уединиться, обработать полученную информацию, «подзарядить батареи».

Экстравертов в общей популяции США около 75 из 100%, интровертов – 25%. Люди, относящиеся к N-категории, в принятии решений опираются на внутренний голос, собственную интуицию, вне зависимости от того, как поступают в подобных ситуациях окружающие. Для S-людей, напротив, опыт окружающих, здравый смысл являются критериями для принятия решений. S-людей в США 75%, N – 25%. Люди, предпочитающие опираться на T-характеристику в обработ-



ке информации и принятии решений, считают оправданным логичный, объективный подход, имеющий свои четкие законы и правила. F-людям присущи субъективизм, гуманность; они руководствуются этическими категориями в большей мере, чем категориями логическими. Шкала T – F единственная, в которой отмечены половые различия. Шесть из десяти мужчин – T-люди, среди женщин соотношение прямо противоположное: 60% относят себя к F-категории.

О «психологических портретах», то есть о шестнадцати вариантах типичного для разных людей поведения, рассуждали Майерс и Бриггс, добавившие новую пару противоположных качеств: рассудительность – импульсивность (J – P, от англ. Judging – Perceiving). Люди со стойким J-предпочтением стремятся как можно раньше принять определенное решение и затем действовать уже в рамках конкретного плана, последовательно прорабатывая промежуточные этапы на пути достижения перспективной цели. P-люди стараются сохранить как можно больше возможных вариантов действий в зависимости от обстоятельств. Им свойственно стремление собрать максимум информации до того момента, когда нужно будет принимать решение. Их действия часто бывают достаточно импульсивными. В США популяция по шкале J – P делится в равных соотношениях – 50:50.

Считаем необходимым специально остановиться на проблеме распространенности психологических типов среди нашего населения и его отдельных категорий. В России в 4 раза меньше представителей типа Дионисий, чем в Америке. В то же время доля одухотворённых личностей типа Аполлон в России в 3-4 раза больше, чем в США [5, с. 226–227]. Обследование мальчиков и девочек в Санкт-Петербурге показало, что среди мальчиков преобладает тип Эпиметей, среди девочек – Аполлон. Типы SP – Дионисий и NT – Прометей являются среди нашей молодёжи «психологическими меньшинствами». Дионисии весьма прохладно относятся к получению высшего образования. Среди офицеров преобладают представители типа Эпиметей, люди долга и порядка. В последнее десятилетие проводили российско-американские транскультурные психологические исследования по данной методике, результаты которых будут очень интересны для обеих сторон и лучшего понимания друг друга.

Заслуга Д. Кейрси состоит в том, что он сумел выделить, детально описать и с успехом использовать на практике категории более крупные и емкие, чем психологические портреты. Он назвал их четырьмя «типами темперамента», обращая особое внимание на устойчивость, долгосрочность, наследуемость и фундаментальность этих типов: SP – тип темперамента Дионисий, SJ – тип темперамента Эпиметей, NF – тип темперамента Аполлон, NT – тип темперамента Прометей. Каждый из четырех типов подразделяется на четыре психологических портрета: **Эпиметей** подразделяется на Торговца (Гюго), Хранителя традиций (Драйзера), Администратора (Штирлица), Опекуна (М. Горького); **Дионисий** – на Тамаду (Наполеона), Художника (Дюма), Антрепренера (Жукова), Мастера (Габена); **Прометей** – на Изобретателя (Дон Кихота), Архитектора (Бальзака), Фельдмаршала (Дж. Лондона), Исследователя (Робеспьера); **Аполлон** – на Журналиста (Гексли), Романтика (Есенина), Педагога (Гамлета), Предсказателя (Достоевского).

В основе различий этих типов лежат разнонаправленные мотивы и ценности (табл. 3).

Таблица 3

**Ценностные ориентации типов темперамента (личности)**

| SJ Эпиметей  | SP Дионисий   | NT Прометей   | NF Аполлон   |
|--|---|---|--|
| Чувство долга, стремление занять достойное место в определенной социальной структуре | Свобода, спонтанность реакций, стремление следовать собственным импульсам | Дух научного поиска, стремление к власти над законами природы | Стремление к тому, чтобы быть самим собою, иметь ценность в собственных глазах |

Д. Кейрси доказал равноправие четырех типов темперамента, равенство их психической полноценности, жизненной стойкости, успешности в борьбе за существование. Подробнее об этом вы можете прочитать в книгах [2], [5].

*Вывод*

Хотя темперамент и характер в психологии различаются, четкой границы между ними не проводится. В самом общем и приблизительном смысле темперамент продолжает пониматься либо как «природная основа», либо как «динамическая основа» характера. Четыре типа темперамента не фигурируют ни в психологическом, ни в физиологическом планах – выделяются «динамические аспекты» поведения: общая активность, включая её моторные проявления, и эмоциональность.

Таким образом, *темперамент* (в психологическом смысле) – это свойство личности, представляющее собой совокупность соответствующих динамических свойств поведения, своеобразно сочетающихся в каждом индивидуе.

Содержание данной темы представлено в табл. 2, 3 и 4; рис. 29, 30, 31.

*Вопросы для повторения*

1. Что такое темперамент? Чем темперамент отличается от характера?
2. Какие теории темперамента вы знаете?
3. Расскажите о научных поисках физиологических основ темперамента.
4. Что вы знаете об эволюции учения о типах НС?
5. Каково современное состояние проблемы исследования темперамента?
6. Опишите типы темперамента, используя психологические свойства темперамента.
7. Опишите свой тип темперамента, используя психологические свойства темперамента, выделенные В. С. Мерлиным. Расскажите, как свойства вашего темперамента помогают или мешают вам в учении, общении и труде? Как вы с этим справляетесь?

## Свойства темперамента (студентка Е. Шмиголь, ЭиУ-479)

| <i>Тип темперамента</i> | <i>Психологические свойства</i>   | <i>Общий тип нервной системы</i>                   |
|-------------------------|---|--|
| <b>Сангвиник</b>        | <p>↓ сензитивность (порог чувствительности ↑)<br/> ↑ эмоциональная возбудимость на похвалу<br/> ↓ на критику<br/> ↓ тревожность<br/> ↑ темп<br/> ↑ активность = ↑ реактивность<br/> ↑ резистентность (работоспособность)<br/> ↑ общительность<br/> Экстраверт; Пластичный</p> | <p>Сильный<br/> Уравновешенный<br/> Подвижный</p>  |
| <b>Холерик</b>          | <p>↓ сензитивность<br/> ↑ эмоциональная возбудимость на похвалу<br/> ↑ на критику<br/> ↓ тревожность<br/> ↑ темп<br/> ↑ активность &lt; ↑ реактивность<br/> ↑ резистентность<br/> ↑ общительность<br/> Экстраверт; Ригидный</p>   | <p>Сильный<br/> Неуравновешенный<br/> Инертный</p> |
| <b>Флегматик</b>        | <p>↓ сензитивность<br/> ↓ эмоциональная возбудимость на похвалу<br/> ↓ на критику<br/> ↓ тревожность<br/> ↓ темп<br/> ↑ активность &gt; ↓ реактивность<br/> ↑ резистентность<br/> ↓ общительность<br/> Интроверт; Ригидный</p>  | <p>Сильный<br/> Уравновешенный<br/> Инертный</p>   |
| <b>Меланхолик</b>       | <p>↑ сензитивность<br/> ↓ эмоциональная возбудимость на похвалу<br/> ↑ на критику<br/> ↑ тревожность<br/> ↓ темп<br/> ↓ активность<br/> ↓ реактивность<br/> ↓ резистентность<br/> ↓ общительность<br/> Интроверт; Ригидный</p>  | <p>Слабый<br/> Неуравновешенный<br/> Инертный</p>  |

# ТЕМПЕРАМЕНТ

свойство личности, характеризующее динамику псих. процессов



**Гуморальная концепция** (Гиппократ, Гален, Аристотель, Кант)  
идея: индивидуальные различия связаны с доминирующей жидкостью:

- кровь – сангвиник (стремление к наслаждению, к новому, непостоянство)
- жёлтая желчь – холерик (энергичность, воля, настойчивость)
- лимфа – флегматик (хладнокровие, терпеливость, не чувствительный)
- чёрная желчь – меланхолик (печаль, страдание)

## Особенности

1. Биолог. основа личности, является врожденным → нельзя изменить, но возможно: адаптация, положит. мотивация, индивид. стиль деятельности
2. +ных и -ных темпер-ов нет
3. Нет чистых темпер-ов
4. 70% черт характера от темпер-та, и только 30% - социально приобретенные

## Концепция Павлова

Свойства нерв. системы  
Сила – работоспособность, стрессоустойчивость  
Уравновешенность – соотнош. возбужд. и торможен.  
Подвижность – показатель быстроты сменности

подвижн. — сангв.  
— инертность — флегм.  
— инертность — холер.  
— инертность — меланх.

сила: сильная — уравновешен — инертность — флегм.  
слабая — неуравн. — инертность — холер.  
                  — инертность — меланх.

1. **Художественный тип** – преобладание 1ой сигнальной системы. Эмоциональны.
2. **Мыслительный тип** – преобладание 2ой сигнальной системы. Рассудительны, склоны к анализу.
3. **Промежуточный тип** – обе системы находятся в балансе.

| Свойства темперамента  | сангв.             | холер.             | флегм.             | меланх.            |
|--|--------------------|--------------------|--------------------|--------------------|
| 1. Сензитивность (min. сила физических внеш. воздействий → псих. реакция)          | ↓                  | ↓                  | ↓                  | ↑                  |
| 2. Эмоц. возбудимость (min слабое воздействие → эмоц. реакция) (похвала, критика)  | похв. ↑<br>крит. ↓ | похв. ↑<br>крит. ↑ | похв. ↓<br>крит. ↓ | похв. ↓<br>крит. ↑ |
| 3. Тревожность (личностная)  | ↓                  | ↓                  | ↓                  | ↑                  |
| 4. Темп реакции (скорость псих. реакций)   | ↑                  | ↑                  | ↓                  | ↓                  |
| 5. Активность, внимательность (преодоление внеш. и внутр. препятствий)             | ↑                  | ↑                  | ↑                  | ↓                  |
| 6. Реактивность (степень не произвольности реакции на внеш. и внутр. раздражители) | ↑                  | ↑                  | ↓                  | ↓                  |
| 7. Соотношение реактивности и активности   | A=P                | P>A                | A>P                |                    |
| 8. Резистентность - степень сопротивления стрессу                                  | ↑                  | ↑                  | ↑                  | ↓                  |
| 9. Общительность   | ↑                  | ↑                  | ↓                  | ↓                  |
| 10. Интроверсия – экстроверсия   | экстр.             | экстр.             | интр.              | интр.              |
| 11. Ригидность(консерват.)–пластичность(гибкость)                                  | пласти.            | ригид.             | ригид.             | ригид.             |

| Положительные и отрицательные стороны  |   |
|--|---|
| <b>Холерик</b><br>+: энергичен, целеустремлен<br>-: вспыльчив, неуравновешен<br><i>подход: const занятость</i> | <b>Сангвиник</b><br>+: жизнерадостен, увлечен<br>-: легкомыслен, самовлюблен<br><i>подход: доверяй, но проверяй</i> |
| <b>Флегматик</b><br>+: постоянен, терпелив<br>-: медлителен, безразличен<br><i>подход: не торопи</i>           | <b>Меланхолик</b><br>+: мягок, чувствителен<br>-: утомляем, мнительен<br><i>подход: не навреди</i>                  |

Рис. 29. Темперамент (студентка Е. Лесова, ЭиУ-329)

## Темперамент

Индивидуальные особенности, характеризующие динамическую и эмоциональную стороны поведения человека

| ТИП темперамента | Психологические свойства |                    |         |             |      |                           |                |               | Общий тип нервной деятельности |                           |                  |                                   |                      |
|------------------|--------------------------|--------------------|---------|-------------|------|---------------------------|----------------|---------------|--------------------------------|---------------------------|------------------|-----------------------------------|----------------------|
|                  | Сензитивность            | Эмоц. возбудимость | Критика | Тревожность | Темп | Активность \ реактивность | Резистентность | Общительность | Экстраверт \ интроверт         | Ригидность \ пластичность | Сильный \ слабый | Уравновешенный \ неуравновешенный | Подвижный \ инертный |
| Сангвиник        | ↓                        | ↑                  | ↓       | ↓           | ↑    | ↑A=Р                      | ↑              | ↑             | Э                              | П                         | Сил              | У                                 | П                    |
| Холерик          | ↓                        | ↑                  | ↑       | ↓           | ↑    | ↑A<Р                      | ↑              | ↑             | Э                              | Р                         | Сил              | НУ                                | И                    |
| Флегматик        | ↓                        | ↓                  | ↓       | ↓           | ↓    | ↑A>Р                      | ↑              | ↓             | И                              | Р                         | Сил              | НУ                                | И                    |
| Меланхолик       | ↑                        | ↓                  | ↑       | ↑           | ↓    | ↓A=Р                      | ↓              | ↓             | И                              | Р                         | Слаб             | НУ                                | И                    |

| Свойства личности   |   |
|---|---|
| Сензитивность   | Наименьший раздражитель; порог чувствительности                   |
| Эмоциональная возбудимость  | Воздействие, вызывающее реакцию                                   |
| Тревожность   | Страх, беспокойство в различных ситуациях                         |
| Темп реакций  | Скорость протекания психических процессов                         |
| Активность  | Волево преодоление внешних и внутренних препятствий; энергичность |
| Реактивность  | Сила эмоциональной реакции на внешние и внутренние раздражители   |
| Резистентность  | Уровень работоспособности   |
| Общительность   | Коммуникативная активность  |
| Экстраверсия  | Направленность активности вовне                                   |
| Интроверт   | Направленность на субъективный мир                                |
| Ригидность - пластичность (стереотипность и консерватизм поведения) |   |

| Теории темперамента                 |  |
|-------------------------------------|--|
| <b>ГИППОКРАТ: ГУМОРАЛЬНАЯ</b>       |  |
| Холерик (желчь)                     | Подвижность, страстность, эмоциональность, резкие смены настроения, неуравновешенность               |
| Сангвиник (сангва-кровь)            | Подвижность, разнообразие мимики, отзывчивость, уравновешенность                                     |
| Флегматик (флегма-слизь, лимфа)     | Медлительность, инертность, устойчивость в стремлениях и настроении, слабое внешнее выражение эмоций |
| Меланхолик (меланхоле-чёрная желчь) | Замедленность движений, сдержанность моторики и речи, лёгкая ранимость,                              |
| <b>ПАВЛОВ</b>                       |  |
| Художественный                      | Первая сигнальная система; образное мышление, богатое воображение, непосредственность восприятия     |
| Мыслительный                        | Вторая сигнальная система; склонность к анализу, рассудительности, абстрактно-логическому мышлению   |

| Компоненты темперамента (В.М. Русалов) |
|--|
| Эргичность (выносливость)              |
| Пластичность                           |
| Скорость                               |
| Эмоциональность (чувствительность)     |

| Свойства нервной деятельности            |
|--|
| Сила нервной системы (работоспособность) |
| Уравновешенность \ неуравновешенность    |
| Подвижность \ инертность                 |

| Индивидуальный стиль деятельности зависит от темперамента |  |
|---|--|
| Особенности   | Приобретаемые, компенсаторные  |
|   | Способствующие максимальному использованию имеющихся задатков и способностей |

| Причины изменения поведения |                   |                    |
|-----------------------------|-------------------|--------------------|
| Адаптация                   | Мотивация к труду | Стиль деятельности |

Рис. 30. Темперамент (студент Г. Касаткин, ЭиУ-428)

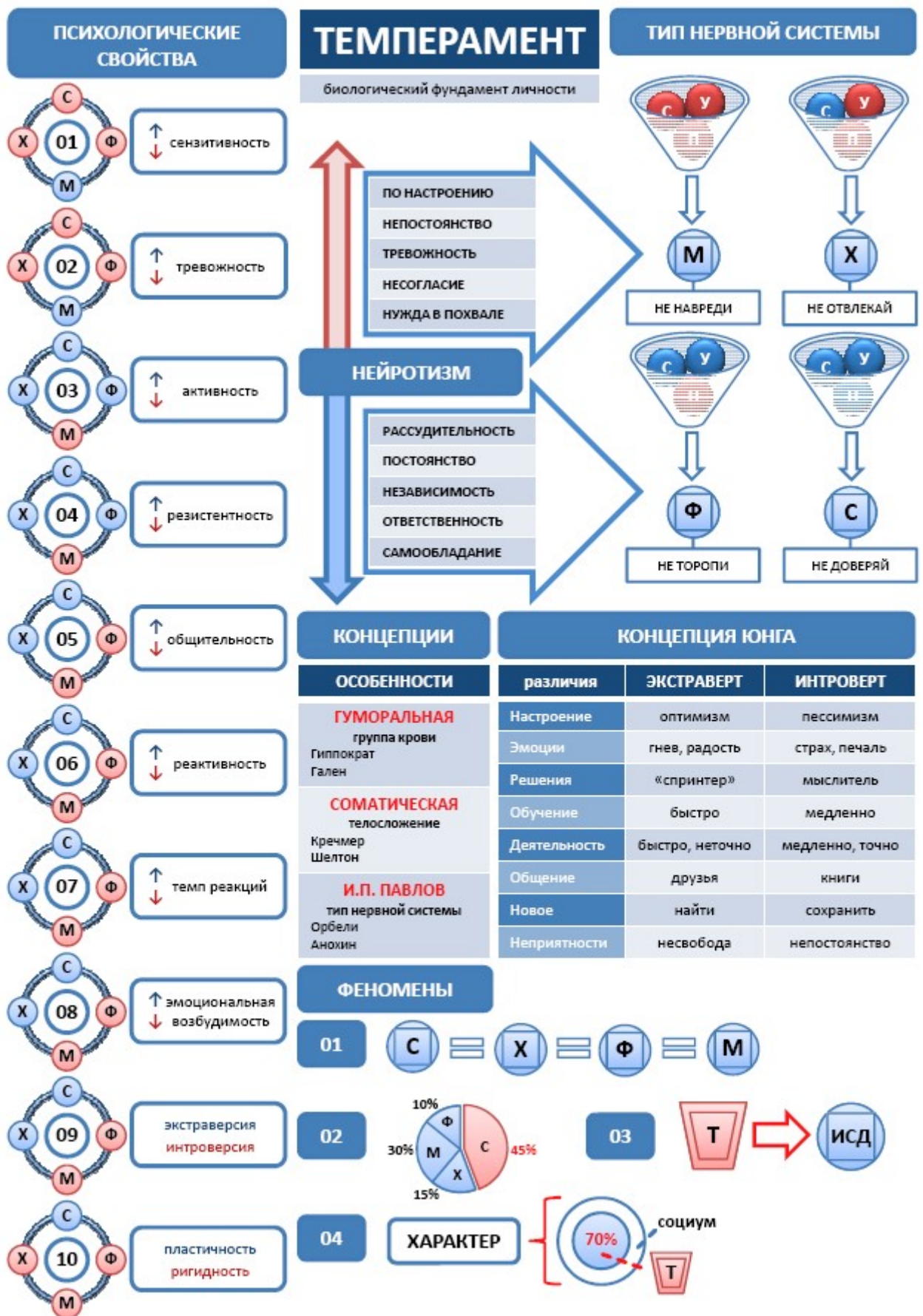


Рис. 31. Темперамент (студент В. Нефёдов, ЭиУ-329)

## ТЕМА 10. ХАРАКТЕР И ВОЛЯ. АКЦЕНТУАЦИИ ХАРАКТЕРА

### План

1. Понятие характера.
2. Воля как качество характера.
3. Акцентуации характера.

*Основные понятия:* характер, воля, потребность, мотив, борьба мотивов, акцентуация характера, невроз, психопатия, типы акцентуаций характера: гипертимный, застревающий, эмотивный, педантичный, тревожный, циклотимный, демонстративный, возбудимый, дистимный, экзальтированный, шизоидный, истероидный, эпилептоидный, неустойчивый, психастенический.

### *Литература*

1. Ганнушкин, П. Б. Клиника психопатий, их статика, динамика, систематика / П. Б. Ганнушкин // Психология индивидуальных различий. Тексты. – М., 1982.
2. Гиппенрейтер, Ю. Б. Введение в общую психологию. Курс лекций / Ю. Б. Гиппенрейтер. – М.: ЧеРо, «Юрайт», 2000. – С.267 – 291.
3. Еникеева Д. Д. Популярная психиатрия. – М.: Изд-во «АСТ – Пресс», 1998. – 528 с.
4. Кречмер, Э. Строение тела и характер / Э. Кречмер // Психология индивидуальных различий. Тексты. – М., 1982.
5. Лазурский, А. Ф. Классификация личностей / А. Ф. Лазурский // Психология индивидуальных различий. Тексты. – М., 1982.
6. Леонгард, Карл. Акцентуированные личности / Карл Леонгард / Пер. с нем. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2000. – 544 с.
7. Личко, А. Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков / А. Е. Личко. – Л., 1977.
8. Райгородский, Д. Я. Психология и психоанализ характера: Хрестоматия по психологии и типологии характеров / Д. Я. Райгородский. – Самара: Издательский Дом «БАХРАХ», 1998. – 640 с.
9. Рубинштейн, С. Л. Понятие «характера» в психологии и психиатрии / С. Л. Рубинштейн // Вестник Московского университета. – Сер. 14. – Психология. – М., 1979. – №2.
10. Тутушкина, М. К. Практическая психология / М. К. Тутушкина. – СПб.: Изд-во «Дидактика Плюс», 1998. – 336 с.

У каждого человека три характера:  
тот, который ему приписывают;  
тот, который он сам себе приписывает;  
и, наконец, тот, который есть в действительности.  
В. Гюго.

**1. Понятие характера.** У каждого человека личностные черты и качества соединены по-разному. Неповторимое, индивидуальное сочетание психологических черт личности представляет собой характер. «Характер» – слово древнегреческого происхождения, в переводе на русский язык означает «чеканка», «печать». И, действительно, характер, с одной стороны, представляет собой отпечаток воспитания и деятельности, которые формируют человеческую личность. Жизнь чеканит, отлиывает характер человека. А с определённого момента человек сам начинает чеканить, ковать свой характер. В этом заключается сущность самовоспитания. Характер также накладывает печать на все поступки, мысли и чувства человека. По этим проявлениям мы и судим о характере той или иной личности. Характер-

ными следует считать не все особенности человека, а только существенные и устойчивые.

**Характер** – это каркас личности, в который входят только наиболее выраженные и тесно взаимосвязанные черты, отчётливо проявляющиеся в различных видах деятельности. Все черты характера – это черты личности, но не все черты личности – черты характера.

**Характер** – свойство личности, представляющее совокупность устойчивых индивидуальных особенностей личности, складывающуюся и проявляющуюся в деятельности и общении, в определённом отношении человека: 1) к себе (степень требовательности, критичности, самооценки); 2) к другим людям (индивидуализм или коллективизм, эгоизм или альтруизм, жестокость или доброта, безразличие или чуткость, грубость или вежливость, лживость или правдивость и т. п.); 3) к порученному делу, труду (лень или трудолюбие, аккуратность или неряшливость, инициативность или пассивность, усидчивость или нетерпеливость и т. п.); 4) к досугу; 5) волевые качества.

Характер обуславливает типичные для человека способы поведения. Познание характера индивида позволяет со значительной долей вероятности предвидеть его поведение и тем самым корректировать ожидаемые действия и поступки.

**Характер** – совокупность устойчивых свойств индивида, в которых выражаются способы его поведения и способы эмоционального реагирования [2, с. 267].

**Характер** человека – это сплав врожденных свойств высшей нервной деятельности с приобретенными в течение жизни индивидуальными чертами.

**Характер** – это социальная физиономия личности человека.

«Характер» трактуется в психологии далеко не однозначно. Выше уже обсуждались трудности различения характера и темперамента. Ещё больше спорных вопросов возникает при попытке развести понятия «характер» и «личность» (в узком смысле).

Анализ житейской терминологии показывает, что это разные образования. Люди, говоря о личности, называют её «высокой», «выдающейся», «творческой», «серой», «преступной» и т. п. В отношении характера используют такие прилагательные, как «тяжёлый», «жестокый», «железный», «мягкий», «золотой». Ведь мы не говорим «высокий характер» или «мягкая личность». Однако когда даются оценки характера и личности одного и того же человека, эти оценки могут не только совпадать, но и быть противоположными по знаку [2, с. 268]. Известны ли истории великие люди с плохими характерами? Очень много. Однако это не мешало этим людям стать выдающимися личностями (Ф. М. Достоевский, И. П. Павлов и т. п.).

П. Б. Ганнушкин пишет, что для оценки творческих личностей недостатки их характера не имеют значения: «Историю интересует только творение и, главным образом, те его элементы, которые имеют не личный, индивидуальный, а общий, непреходящий характер» [1, с. 267].

Итак, «творение» человека есть по преимуществу выражение его личности. Потомки используют результаты деятельности личности, а не характера. С характером человека сталкиваются не потомки, а непосредственно окружающие его



люди: родные и близкие, друзья, коллеги. Они несут на себе бремя его характера. Для них, в отличие от потомков, характер человека может стать, и часто становится, более значимым, чем его личность.

Кратко суть различий между характером и личностью можно выразить так: черты характера отражают то, *как* действует человек, черты личности – то, *ради чего* он действует. При этом очевидно, что способы поведения и направленность личности относительно независимы: применяя одни и те же способы, можно добиваться разных целей и, наоборот, устремляться к одной и той же цели разными способами.

**2. Воля как качество характера.** Многие ученые в первые десятилетия XX столетия стремились вообще отказаться от этого понятия как якобы ненаучного. Так, в американской поведенческой психологии вместо понятия воли стали употреблять понятие «устойчивость поведения» – настойчивость человека в осуществлении начатых поведенческих актов, в преодолении возникающих на их пути преград.

У. Джемс в США и С. Л. Рубинштейн в России полагали, что воля – вполне реальное явление, обладающее своими специфическими, легко обнаруживаемыми и описываемыми научным языком признаками.

Еще Аристотель ввел понятие *воли* в систему категорий науки о душе для того, чтобы объяснить, каким образом поведение человека реализуется в соответствии со знанием, которое само по себе лишено побудительной силы. Воля у Аристотеля выступала как фактор, наряду со стремлением способный изменять ход поведения, инициировать его, останавливать, менять направление и темп.

Один из существенных признаков волевого акта заключается в том, что он всегда связан с *приложением усилий, принятием решений и их реализацией*. Воля предполагает борьбу мотивов. По этому существенному признаку волевое действие всегда можно отделить от остальных. Волевое решение обычно принимается в условиях конкурирующих, разнонаправленных влечений.

Воля предполагает самоограничение, сдерживание некоторых достаточно сильных влечений, сознательное подчинение их другим, более значимым и важным целям, умение подавлять непосредственно возникающие в данной ситуации желания и импульсы. На высших уровнях своего проявления воля предполагает опору на духовные цели и нравственные ценности, на убеждения и идеалы.

Еще один признак волевого характера, действия или деятельности, регулируемой волей, – это *наличие продуманного плана их осуществления*.

«Волевое действие – это... сознательное, целенаправленное действие, посредством которого человек осуществляет стоящую перед ним цель, подчиняя свои импульсы сознательному контролю и изменяя окружающую действительность в соответствии со своим замыслом» (С. Л. Рубинштейн) [9].

Существенными признаками волевого действия являются *усиленное внимание к такому действию и отсутствие непосредственного удовольствия, получаемого в процессе и в результате его выполнения*. «Обширный мир, окружающий нас со всех сторон, задает нам всевозможные вопросы и испытывает нас всеми возможными способами» (У. Джемс).

Нередко усилия воли направляются человеком не столько на то, чтобы победить и овладеть обстоятельствами, сколько на то, чтобы *преодолеть самого себя*.

Ни одна более или менее сложная жизненная проблема человека не решается без участия воли. Никто на Земле никогда еще не добился выдающихся успехов, не обладая выдающейся силой воли. Человек в первую очередь тем и отличается от всех остальных живых существ, что у него, кроме сознания и интеллекта, есть еще и воля, без которой способности оставались бы пустым звуком.

### Теории воли

В. А. Иванников – один из отечественных ученых, уделяющих этой проблеме значительное внимание, соотносит судьбу психологических исследований воли с борьбой двух трудносогласуемых друг с другом концепций человеческого поведения: *реактивной* и *активной*. Согласно первой все поведение человека представляет собой в основном реакции на различные внутренние и внешние стимулы и задача его научного изучения сводится к тому, чтобы отыскать эти стимулы, определить их связь с реакциями. Для такой интерпретации человеческого поведения понятие воли не нужно.

Определенную отрицательную роль в отказе от психологических исследований воли и свертывании их, в утверждении реактивной концепции поведения как единственно приемлемой научной доктрины сыграли исследования рефлекторного поведения: безусловных рефлексов и условного (неоперантного) обусловливания. Рефлекс в его традиционном понимании всегда рассматривался как реакция на какой-либо стимул. Отсюда и понимание поведения как реакции. Симптоматично, что под влиянием рефлекторной концепции поведения в первые десятилетия XX века психология в некоторых учениях была заменена на реактологию (К. Н. Корнилов) и рефлексологию (В. М. Бехтерев).

Согласно другой концепции, которая в последние несколько десятилетий набрала силу и находит все больше сторонников, поведение человека понимается как изначально активное, а сам он рассматривается как наделенный способностью к сознательному выбору его форм. Для такого понимания поведения воля и волевая регуляция поведения необходимы.

Реактивные концепции поведения, особенно в самой традиционной павловской физиологии высшей нервной деятельности, по-прежнему сильны, и исход научной борьбы между ними и теорией активного волевого поведения будет существенно зависеть от того, насколько психологам удастся соответствующими экспериментальными данными доказать реальность иных, чем стимулы, источников поведенческой активности.

В. И. Селиванов определяет волю как сознательное регулирование человеком своего поведения, выраженное в умении видеть и преодолевать внутренние и внешние препятствия на пути целенаправленных поступков и действий. В те моменты деятельности, когда субъект сталкивается с необходимостью «преодолеть» себя (эмпирический уровень выделения препятствия, связанного с субъектом деятельности), его сознание на время как бы отрывается от объекта, предмета дея-

тельности или партнера и переключается в плоскость субъектных отношений. При этом осуществляется сознательная рефлексия на разных уровнях:

1 уровень – осознание субъектом своих способов действия, своего состояния, режима и направления активности; понимание степени соответствия функциональной организации психики необходимой форме деятельности;

2 уровень – активное изменение функционирования психики, выбор необходимого способа его преобразования.

### **Волевая регуляция поведения**

Функцией волевой регуляции является повышение эффективности соответствующей деятельности, а волевое действие предстает как сознательное, целенаправленное действие человека по преодолению внешних и внутренних препятствий с помощью волевых усилий.

На личностном уровне воля проявляется в таких свойствах, как сила воли, энергичность, настойчивость, выдержка и др. Их можно рассматривать как первичные, или базовые, волевые качества личности. Они определяют поведение.

Волевого человека отличают решительность, смелость, самообладание, уверенность в себе. Такие качества развиваются обычно в онтогенезе несколько позже, чем названная выше группа свойств. В жизни они проявляются в единстве с характером. Эти качества вторичные.

Наконец, есть еще третья группа качеств, которые, отражая волю человека, связаны вместе с тем с его морально-ценностными ориентациями. Это – ответственность, дисциплинированность, принципиальность, обязательность. К этой же группе, обозначаемой как третичные качества, можно отнести те, в которых одновременно выступают воля человека и его отношение к труду: деловитость, инициативность.

В. А. Иванников считал, что главной психологической функцией воли является усиление мотивации и совершенствование на этой основе сознательной регуляции действий.

Волевое действие, необходимость в нем возникает тогда, когда на пути осуществления мотивированной деятельности появилось препятствие. Включение воли в состав деятельности начинается с постановки человеком перед собой вопроса: «Что случилось?» Первичный акт включения воли в действие фактически заключается в произвольном вовлечении сознания в процесс осуществления деятельности.

Волевая регуляция необходима для того, чтобы в течение длительного времени удерживать в поле сознания объект, над которым размышляет человек, поддерживать сконцентрированное на нем внимание. Воля участвует в регуляции практически всех основных психических функций.

Волевое действие всегда связано с сознанием цели деятельности, ее значимости, с подчинением этой цели выполняемых действий.

Энергия и источник волевых действий всегда связаны с актуальными потребностями человека.

Волевая регуляция может включиться в деятельность на любом из этапов ее осуществления: инициации деятельности, выбора средств и способов ее выполнения, следования намеченному плану или отклонения от него, контроля исполнения.

Типичным случаем включения воли в управление деятельностью является ситуация, связанная с борьбой трудносовместимых мотивов, каждый из которых требует в один и тот же момент времени выполнения различных действий.

При волевой регуляции поведения, порожденной актуальными потребностями, между этими потребностями и сознанием человека складываются особые отношения. С. Л. Рубинштейн охарактеризовал их так: «Воля в собственном смысле возникает тогда, когда человек оказывается способным к рефлексии своих влечений» [9].

### Развитие воли у человека

Развитие волевой регуляции поведения у человека осуществляется в нескольких направлениях. С одной стороны – это *преобразование произвольных психических процессов в произвольные*, с другой – *обретение человеком контроля над своим поведением*, с третьей – *выработка волевых качеств личности*. Все эти процессы онтогенетически начинаются с того момента жизни, когда ребенок овладевает речью.

Внутри познавательных процессов воля вначале выступает в форме внешне-речевой регуляции и только затем – в плане внутриречевого процесса. В поведенческом аспекте волевое управление вначале касается произвольных движений отдельных частей тела, а впоследствии – планирования и управления сложными комплексами движений.

Еще одно направление в развитии воли проявляется в том, что человек **сознательно ставит перед собой все более трудные задачи и преследует все более отдаленные цели, требующие приложения значительных волевых усилий в течение достаточно длительного времени**.

Развитие воли у детей тесным образом соотносится с обогащением их мотивационной и нравственной сферы. Включение в регуляцию деятельности более высоких мотивов и ценностей, повышение их статуса в общей иерархии стимулов, управляющих деятельностью, способность выделять и оценивать нравственную сторону совершаемых поступков – все это важные моменты в воспитании воли у детей.

Совершенствование волевой регуляции поведения у детей связано с их общим интеллектуальным развитием, с появлением мотивационной и личностной рефлексии.

Особую роль в развитии воли у детей по всем перечисленным направлениям выполняют игры, причем каждый вид игровой деятельности вносит свой, специфический вклад в совершенствование волевого процесса. Конструктивные предметные игры, появляющиеся первыми в возрастном развитии ребенка, способствуют ускоренному формированию произвольной регуляции действий. Сюжетно-ролевые игры ведут к закреплению у ребенка необходимых волевых качеств лич-

ности. Коллективные игры с правилами кроме этой задачи решают еще одну: укрепление саморегуляции поступков. Учение, появляющееся в последние годы дошкольного детства и превращающееся в ведущую деятельность в школе, вносит наибольший вклад в развитие произвольной саморегуляции познавательных процессов.

**3. Акцентуации характера.** Наиболее значительные и дифференциальные «типологии характера» разработаны на стыке двух дисциплин: психологии и психиатрии – такими исследователями, как К. Юнг, Э. Кречмер, П. Б. Ганнушкин, К. Леонгард, А. Е. Личко и др.

Первые работы этого направления содержали небольшое количество типов. Юнг выделил два основных типа характера: экстравертированный и интровертированный; Кречмер также описал всего два типа: циклоидный и шизоидный. Со временем число типов увеличилось. У Ганнушкина отмечают уже семь типов характеров; у Леонгарда – десять, у Личко – одиннадцать.

**Акцентуация характера** – это крайний вариант нормы, при котором одни черты характера чрезмерно развиты в ущерб другим или недоразвиты и делают личность уязвимой в определенной, селективной ситуации. Выраженность акцентуации может быть различной – от легкой, заметной лишь ближайшему окружению, до крайних вариантов, когда приходится задумываться, нет ли болезни – психопатии.

Одним из важных вопросов является **вопрос о различной степени выраженности характера.**

Характеры бывают гармоничными, или «нормальными», когда все черты развиты и обеспечивают человеку эффективность в деятельности, общении, познании. Характеры с чертами чрезмерно выраженными или неразвитыми называются *акцентуированными*. Акцентуации характера рассматриваются как *крайние варианты нормы*. Они подразделяются на явные и скрытые акцентуации. Характеры с сильными отклонениями называются *психопатиями*.

**Психопатия** – болезненное уродство характера (при сохранении интеллекта человека), в результате которого резко нарушаются взаимоотношения с окружающими людьми. Психопатия отличается стабильностью аномальных характерологических отклонений, тотальностью проявлений и социальной дезадаптацией.

Между акцентуированными характерами и психопатиями нет четкой границы. Однако существуют *критерии (признаки) психопатий* Ганнушкина – Кербикова:

1) *стабильность аномальных характерологических отклонений во времени*, т.е. характер мало меняется в течение жизни;

2) *тотальность проявлений характера*: при психопатиях одни и те же черты характера обнаруживаются всюду: и дома, и на работе, и на отдыхе, и среди знакомых, и среди чужих, в любых обстоятельствах. Если же человек дома один, а «на людях» – другой, то он не психопат;

3) *социальная дезадаптация*: у человека постоянно возникают жизненные трудности, которые испытывает как он сам, так и окружающие, часто он нуждается в медикаментозном лечении и изоляции (П. Б. Ганнушкин, 1933) [1].

Акцентуации характера – это крайние варианты нормальных характеров. В то же время отклонения акцентуаций от средней нормы также порождают для их носителей некоторые проблемы и трудности. Сам термин и первые исследования акцентуированных характеров появились в работах психиатров. Однако проблема акцентуированных характеров в большей мере относится к общей психологии.

Важным вкладом в психологическую теорию характера является введение понятия «**место наименьшего сопротивления**» («**слабого звена**»). Слабые места каждого характера надо знать, чтобы избегать неправильных шагов, излишних нагрузок и осложнений в семье и на работе, при воспитании детей, организации собственной жизни и т. п.

Типы акцентуаций совпадают с типами психопатий, хотя их список шире.

А. Е. Личко выделяет следующие типы акцентуаций: гипертимный, циклоидный, лабильный, астено-невротический, сензитивный, психастенический, шизоидный, epileптоидный, истероидный, неустойчивый и конформный [7].

Как и в случае психопатий, различные типы могут сочетаться, или смешиваться, в одном человеке, хотя сочетания эти не любые.

Э. Кречмер пишет, что именно темпераменты составляют ту часть психического, которая стоит в корреляции со строением тела. В характер же входят также экзогенные факторы, особенно результаты воспитания и среды, чуждые понятию конституции [4]. Из приведённых слов видно, что точка зрения Э. Кречмера практически ничем не отличается от понимания темперамента как генотипа и характера как фенотипа, предложенного И. П. Павловым.

Авторы типологий обращают большое внимание на выделение базовых «измерений» характера, или свойств темперамента, отличающих каждый тип. (Примерами могут служить эмоциональная теплота циклоидов и холодность шизоидов, повышенная чувствительность и истощаемость астеников, сила влечений и вязкость аффектов epileптоидов и др.).

Признание же генетических предпосылок характера ни в коем случае не означает утверждение его генетической предопределённости. Наследуется лишь «норма реакции», т. е. набор различных способов реагирования на средовые влияния. Как оформятся генетические предпосылки в реальные психологические признаки или свойства, зависит от взаимодействий этих предпосылок и условий среды. При обсуждении проблемы формирования характера нельзя сбрасывать со счетов ни генетический, ни средовой факторы.

В психиатрической литературе известны «ядерные», или «генуинные», и «конституциональные» акцентуации характера и психопатии, в происхождении которых решающая роль отводится неблагоприятной наследственности. Необходимо подчеркнуть, что психопатии могут возникнуть при самых благоприятных условиях воспитания. В психиатрической литературе известны также краевые патохарактерологические акцентуации и психопатии, т. е. приобретаемые прижизненно. К их формированию могут привести исключительно тяжёлые социальные

условия при совершенно нормальном исходном фоне. Среднее положение занимают случаи, при которых «семена дурных средовых воздействий упали на подходящую для них эндогенно подготовленную почву» [7], т. е. при генетической предрасположенности ребенок оказывается в условиях неблагоприятного воспитания, что и приводит к заострению определенных черт характера.

Таким образом, детерминанты свойств характера следует искать как в особенностях генотипического фона, так и в особенностях средовых воздействий; степень участия генотипических и средовых факторов в формировании характера может быть различной; при неблагоприятном сочетании обоих факторов развитие характера может дать сильные степени отклонения вплоть до патологических форм; при благоприятном сочетании даже сильная генотипическая предрасположенность к аномалии может не реализоваться или не привести к патологическим отклонениям характера [2, с. 282].

В связи с этим чрезвычайно актуальной является проблема ранней диагностики отклонений характера у детей и изучения специальных условий воспитания с целью своевременной коррекции формирования характера.

### **Краткое описание типов акцентуаций характера по К. Леонгарду**

1. Гипертимный тип отличается активностью, энергичностью, оптимизмом, беззаботностью, многосторонними способностями, при этом он плохо переносит дисциплину, критику в свой адрес, бурно переживает неудачи. Гипертимы склонны к риску, новизне, их тяготит одиночество, они стремятся к лидерству.

2. Застревающий тип отличается длительностью переживаний какого-либо чувства, настойчивостью, упрямством, трудностью от переключения с одной проблемы на другую. При этом застревающий тип обладает высоким самомнением, повышенной чувствительностью к несправедливости, недоверчивостью.

3. Эмотивный тип отличается тонкостью эмоциональных реакций, пронизательностью, гуманностью, отзывчивостью. Как правило, эмотивный тип не претендует на лидерство.

4. Педантичный тип отличается преувеличенной аккуратностью, плохой переключаемостью с одной проблемы на другую, он всегда жестко следует плану, при его нарушении испытывает раздражение.

5. Тревожный тип отличается ощущением беспокойства, внутренней напряженности, склонен ожидать неприятности. Для данного типа характерны постоянные сомнения в правильности своих поступков и мыслей.

6. Циклотимный тип отличается чередованием приподнятого и депрессивного настроения, ценностные ориентации и потребности зависят от цикла настроения. В период подъема ведут себя как гипертимы, в период спада – как дистимы.

7. Демонстративный тип отличается эгоцентричностью, жаждой признания, оригинальностью, стремлением произвести эффект. Для него характерна богатая фантазия, лживость, притворство, авантюризм, проявление артистических способностей.

8. Возбудимый тип отличается агрессивностью, упрямством, раздражительностью, властностью, требовательностью, неуживчивостью, неудержимостью. Для данного типа характерна повышенная конфликтность, грубость.

9. Дистимный тип отличается серьезностью, частой подавленностью настроения, тоскливостью, предчувствием неприятностей. Для этого типа характерны медлительность, слабость волевого усилия, заниженная самооценка.

10. Экзальтированный тип отличается склонностью приходить в состояние восторженного возбуждения по незначительному поводу и впадать в отчаяние в результате разочарований. Для него характерно искреннее, но чрезмерное переживание восторга и отчаяния; страстность, полярность чувств (любовь и ненависть, восторг и отчаяние), самая сильная любовь возникает в тех случаях, когда любящий не встречает взаимности [6].

Если произвести разделение черт характера и черт личности, то станет понятно, что в «типах характеров» показана типичность и закономерность сочетаний определённых черт характера с определёнными чертами личности. В трудах П. Б. Ганнушкина и Э. Кречмера выделяются особые рубрики под названиями «социальная установка» и «социальное значение», в которых прослеживаются особенности социальных позиций и отношений, т. е. личностные черты, типичные для представителей каждого характера. Важно проследить, почему и как определённые качества характера способствуют формированию определённых свойств личности. В психологической литературе содержатся отдельные попытки ответить на эти вопросы и проследить механизмы возникновения личностных качеств в связи с некоторыми ярко выраженными чертами характера. Например, эпилептоид, отличающийся повышенной гневливостью и злобностью, маскирует их угодливым поведением [9, с. 52]. У гипертимного подростка очень ярко выражена «реакция эмансипации», что осложняет процесс усвоения им социальных норм. Сензитивный подросток, наоборот, сохраняет привязанность к взрослым, охотно подчиняется их требованиям, у него рано формируется чувство долга, повышенные моральные требования к себе и другим [7].

Проблема влияния характера на формирование личности важна не только в теоретическом плане, но прежде всего – в практическом – для воспитания и самовоспитания с учётом индивидуальных характеров. Типичность сочетаний означает не предопределённость личности характером, а лишь закономерное проявление роли определённых черт характера в процессе формирования личности. Проявления характера всегда непосредственны: человек делает то, что «хочет» или «не хочет». Когда же он начинает действовать как личность, то руководствуется тем, что «должно», что «следует».

Таким образом, с развитием личности человек начинает жить более нормативно не только в смысле общей направленности, но и в смысле способов поведения. Это можно выразить формулой, что «личность в своём развитии «снимает» характер» [2, с. 287], характер может быть превзойдён и «отменён» личностью.

А. Ф. Лазурский, описывая три уровня зрелости личности, переходя от низшего уровня к высшему, исключает из описания человеческой индивидуальности



черты характера, заменяя их свойствами личности (от эндопсихики к экзопсихике) [5].

Однако бывают обстоятельства (внешние условия или резко выраженные черты характера), когда личность оказывается не в состоянии преодолеть или «переработать» свой характер, тогда он оказывается существенной детерминантой поведения и даже тормозом к развитию личности (при психопатии).

Возникает вопрос: существует ли «нормальный» характер? Формально «нормальный характер» существует – это характер без отклонений, это «золотая середина» качеств, однако это явление довольно редкое [2, с. 290]. Обратитесь к текстам П. Б. Ганнушкина. В самом словосочетании «нормальный характер» заложено противоречие, т. е. «неотличающаяся индивидуальность», «нехарактерная характерность», отсутствие острых углов. Ведь характер – это уже индивидуальность, поэтому «нормального» характера нет. Когда мы захотим описать гармоничного (с точки зрения характера) человека, то должны с языка черт характера перейти на язык свойств личности, и тогда обнаружится масса его уникальных особенностей во всех сферах – мотивационной, нравственной, мировоззренческой и др.

### **Формирование характера**

Истоки характера человека и первые признаки его стабилизации следует искать в самом начале его жизни. Основную роль в формировании и развитии характера ребёнка играет его общение с окружающими людьми. В поступках и формах поведения ребёнок прежде всего подражает близким взрослым людям. Через подражание и эмоциональное подкрепление он усваивает формы поведения взрослых. Сензитивным периодом жизни для становления характера считается возраст от 0 до 10 лет, когда дети много и активно общаются со сверстниками и окружающими взрослыми людьми, и в подростковом возрасте, когда они могут заниматься самовоспитанием и становиться субъектом собственной деятельности. В детском возрасте взрослые люди пользуются безграничным доверием ребёнка, имеют возможность воздействовать на него словом, поступком и действием. Стиль общения взрослых друг с другом на глазах у ребёнка и с ним самим весьма важны для становления его характера. То, как действуют мать и отец в отношении ребёнка, спустя много лет становится способом обращения его со своими детьми, когда ребёнок становится взрослым и обзаводится собственной семьёй.

Содержание темы «Характер» отражено в рис. 32, 33, 34, 35.

#### *Вопросы для повторения*

1. Дать определение характера в «узком смысле».
2. В чём различие акцентуации характера и психопатии?
3. Какие типологии характера вы знаете?
4. Что вы знаете о биологических предпосылках характера?
5. Расскажите о прижизненном формировании характера.
6. В чём различие характера и личности?
7. Какие акцентуации характера имеете вы, и как они вам помогают или мешают в учении, общении и труде?
8. Как вы думаете, существует ли «нормальный» характер?



*гармоничный* – сочетание черт наиболее благоприятных для жизнедеятельности

## ХАРАКТЕР

свойство личности (сочетание устойчивых существенных особенностей личности)

*дисгармоничный* (акцентуированный) **акцентуация** - чрезмерной выраженностью отдельных черт характера

**I. отношение к себе**  
 1. завышенная самооценка:  
 а) обидчивые, вспыльчивые;  
 б) замкнутые, подозрительные.  
 2. а) адекватная самооценка: смелые, ответственные, искренние.  
 б) нормальная не адекватная (человек очень себя уважает, но не реализовался)  
 3. заниженная самооценка: излишне скромные, недооценивают себя.

### Черты

**II. отношение к др. людям**  
 «+»: чуткость, коллективизм.  
 «-»: эгоизм, черствость, лживость.

**IV. уровень сформированности волевых качеств**

**III. отношение к деятельности**  
 «+»: трудолюбивые, инициативные.  
 «-»: ленивые, безответственные.

**V. отношение к вещам**  
 «+»: аккуратность, щедрость.  
 «-»: безалаберность, скупость.

### Типы акцентуаций

|  |   |
|--|---|
| Гипертимный (энергичный, оптимист, любит новое, склонен к аморальному поведению) | Циклотимический (необъяснимые частые перепады настроения, цели и ценности зависят от цикла настроения)                      |
| Застревающий (на своих мыслях, целеустремленный, настойчивый)                    | Демонстративный (лидер, умение подстраиваться к др. людям, добиваться своего любым путем, склонность увлекаться, артистизм) |
| Эмотивный (мягкое сердце, чувствительный, эстет)                                 | Возбудимый (яркий, ревнивый, мстительный, остро чувствует справедливость)   |
| Педантичный (аккуратный, исполнительный, внимательный, формалист)                | Дистимный (грустный, печальный, моральный, аккуратный)  |
| Тревожный (личностная тревога)   | Экзальтированный тип (искреннее, но   |

Главная психологическая функция воли – регуляция действий на основе мотивации

### Волевые качества

#### Первичные:

- сила воли,
- настойчивость,
- выдержка,
- энергичность.

#### Вторичные:

- решительность,
- самообладание,
- уверенность в себе.

#### Третичные:

- а) нравственные:*
- ответственность,
  - дисциплинир.,
  - принципиальность,
  - обязательность;
- б) отношение к труду*
- инициативность,
  - организованность,
  - исполнительность.

Формирование характера и развитие воли связано

1. с преобразованием произвольных психических процессов в произвольные;
2. с приобретением контроля над своим поведением;
3. с выработкой волевых качеств личности;
4. с сознательной постановкой все более трудных задач, требующих значительных волевых усилий в течении долгого времени.

Признаки волевого акта:

1. приложение усилий;
2. наличие продуманного плана действий;
3. усиленное внимание к поведенческому акту и отсутствие удовольствия от его исполнения;
4. усилия направлены на победу над обстоятельствами и на преодоление самого себя

Рис. 32. Характер (студентка Е. Лесова, ЭиУ-329)

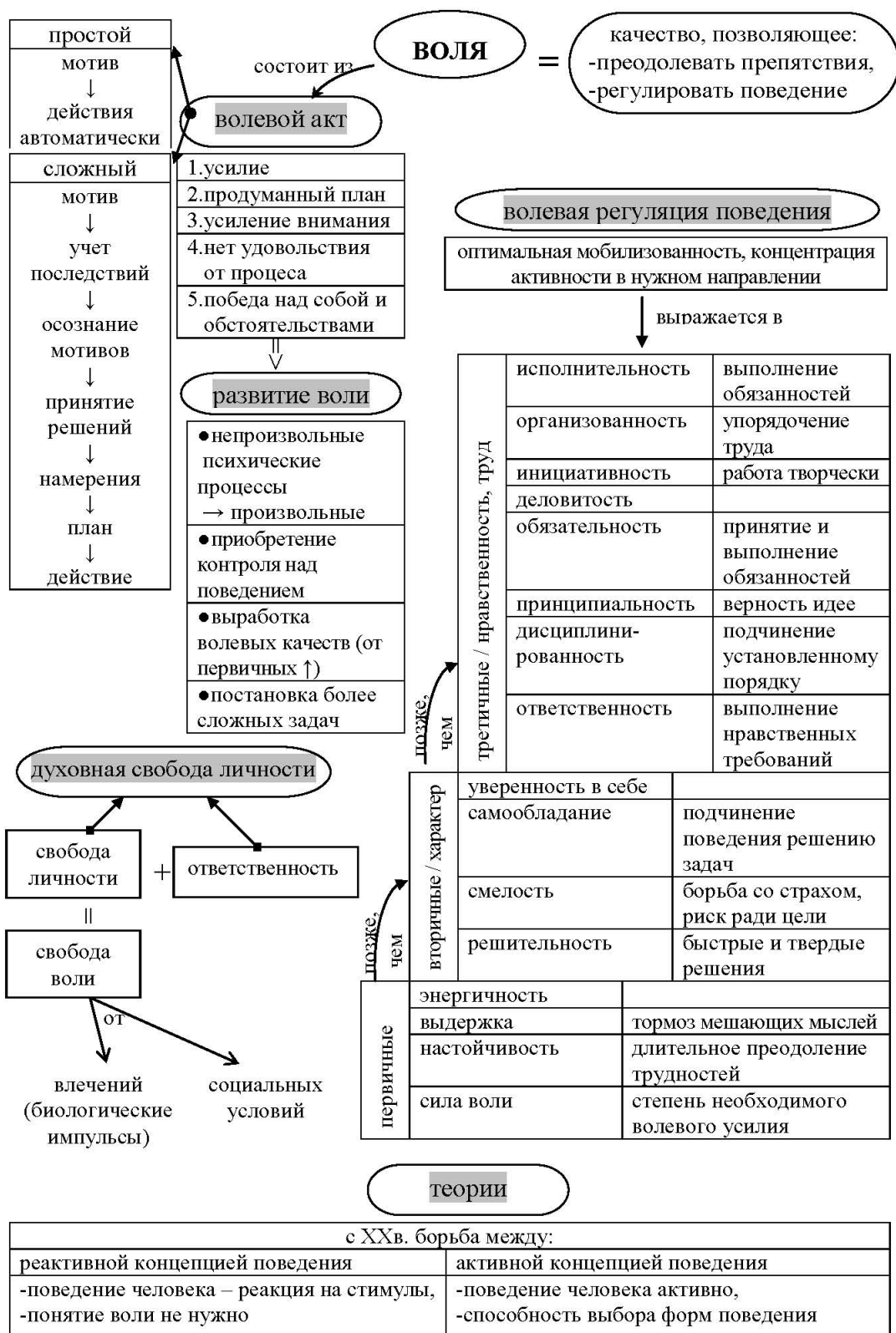
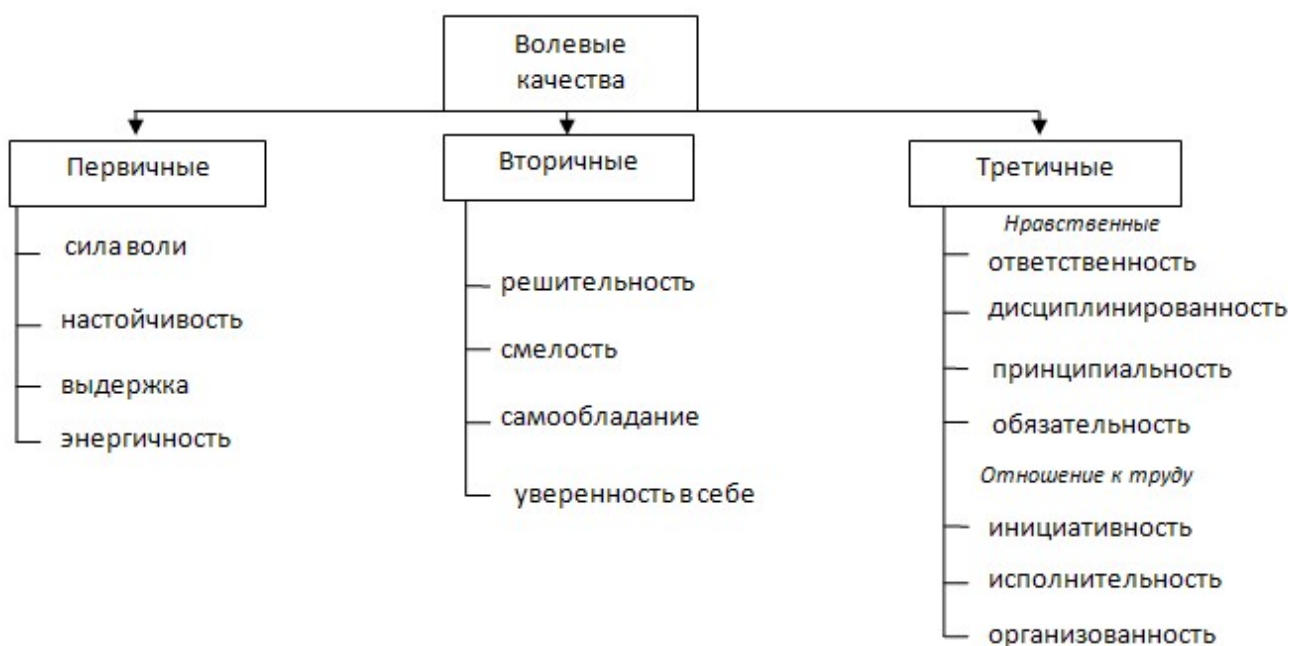


Рис. 33. Воля (студентка Е. Мальцева, ЭиУ-329)

# Воля

Это сознательное регулирование человеком своего поведения, связанное с преодолением внутренних и внешних препятствий.

Главная функция воли – усиление мотивации



Первичные → Вторичные → Третичные → Формируются **качества личности**



Рис. 34. Воля (студентка Е. Шмиголь, ЭиУ-479)

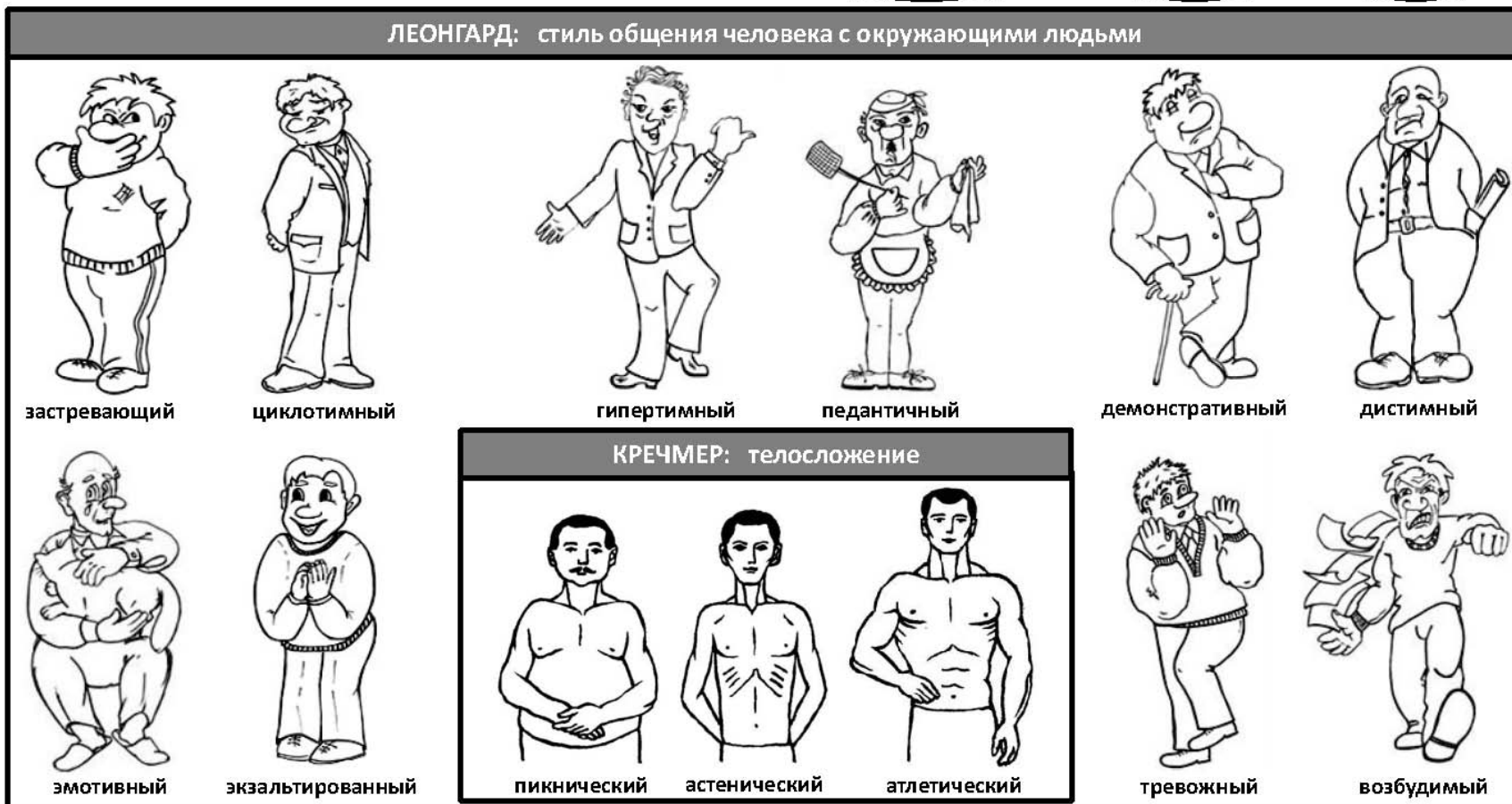
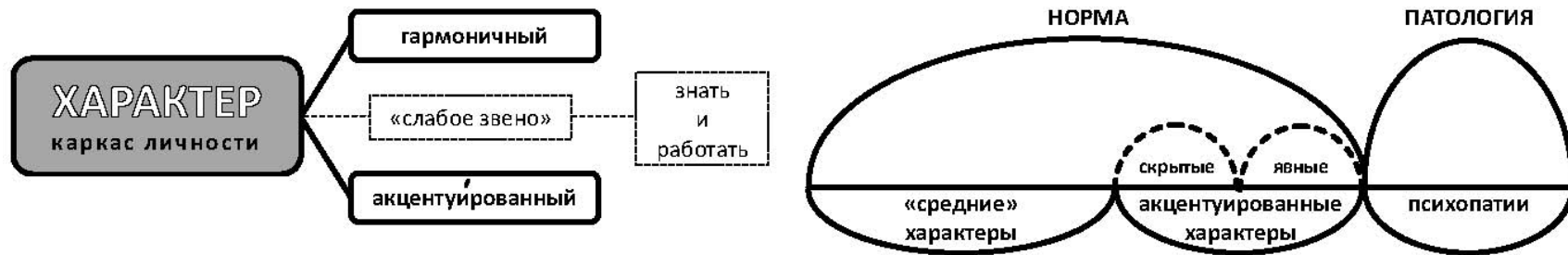


Рис. 35. Характер (студент В. Нефёдов, ЭиУ-329)

## ТЕМА 11. СПОСОБНОСТИ

### План

- 1. Понятие о различных подходах к изучению способностей. Способности и задатки.**
- 2. Виды способностей. Факторы, влияющие на развитие способностей.**
- 3. О физиологической основе способностей.**

*Основные понятия:* способности, задатки, общие способности, специальные способности, олигофренопсихология, одаренность, дарование, гениальность, талант.

### Литература

1. Артемьева, Т. Н. Методологический аспект проблемы способностей / Т. Н. Артемьева. – М.: Наука, 1977. – 234 с.
2. Голубева, Э. А. Индивидуальные особенности памяти человека / Э. А. Голубева. – М.: Педагогика, 1982.
3. Гиппенрейтер, Ю. Б. Введение в общую психологию. Курс лекций / Ю. Б. Гиппенрейтер. – М.: ЧеРо, «Юрайт», 2000. – С.244 – 256.
4. Ильин, Е. П. Дифференциальная психология / Е. П. Ильин. – СПб.: Питер, 2001. – 464 с.
5. Карпов, А. В. Психология способностей: учебное пособие / А. В. Карпов, Е. Ф. Яценко. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2007. – 383 с.
6. Лейтес, Н. С. Одарённые дети / Н. С. Лейтес // Психология индивидуальных различий. Тексты. – М., 1982.
7. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М., 1982.
8. Платонов, К. К. Проблемы способностей / К. К. Платонов. – М.: Наука, 1972. – 312 с.
9. Равич-Щербо, И. В. О природных предпосылках индивидуальности / И. В. Равич-Щербо // Психодиагностика и школа. – Таллин, 1980.
10. Теплов, Б. М. Способности и одарённость / Б. М. Теплов // Психология индивидуальных различий. Тексты. – М., 1982.
11. Шадриков, В. Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности / В. Д. Шадриков. – М.: Наука, 1982. – 185 с.
12. Шадриков В.Д. Деятельность и способности / В.Д. Шадриков. – М.: 1994. – 317 с.
13. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека / В.Д. Шадриков. – М.: Изд-во «Логос», 1996. – 320 с.
14. Шадриков В.Д. Способности и интеллект человека / В.Д. Шадриков. – М.: Изд-во Со-врем. гуманит. ун-та, 2004.
15. Шадриков, В.Д. Духовные способности / В.Д. Шадриков. – М.: Изд-во «Магистр», 1998. – 180 с.

**1. Понятие о различных подходах к изучению способностей.** Желая понять человека, мы всегда адресуем ему следующие вопросы: Что он есть? Что он хочет? Что он может? И когда видим достаточно высокий уровень выполнения какой-либо деятельности, говорим о способностях.

В настоящее время существуют различные подходы в использовании понятия способностей – общепсихологический и дифференциально-психологический. При общепсихологическом подходе в качестве способностей рассматривается любое проявление возможностей человека (исходная посылка: человек *способен*, может осуществлять какую-либо деятельность). В центре проблемы оказывается вопрос:

как эффективнее развивать возможности всех людей, включая знания и умения. Эта точка зрения имеет давние корни. К. Д. Ушинский, например, считал, что ум есть не что иное, как хорошо организованная система знаний. Отсюда проблема способностей приобретает психолого-педагогическую направленность. С позиций общепсихологического подхода все люди способные, все всё могут. При индивидуально-психологическом (дифференцированном) подходе, наоборот, подчеркиваются различия между людьми по способностям. При этом Б. М. Теплов, будучи сторонником второго подхода, не включал в способности знания и умения. И для этого действительно есть веские основания, которые можно видеть в биографиях многих талантливых людей.

Так, И. Репин и В. Суриков стали проявлять способности к рисованию в возрасте трех – четырех лет – до того, как их стали обучать рисованию. Й. Гайдн стал самостоятельно заниматься музыкой в этом же возрасте тайком от родителей. Великий изобретатель-самоучка Эдисон построил в Нью-Йорке электростанцию, опираясь в основном не на систему знаний, а на интуицию, применяя метод проб и ошибок. Он не знал даже элементарных законов электротехники. Сообразительность, способность к умственным преобразованиям и творчеству (креативность) – вот что присуще способным людям. При общепсихологическом подходе теряется специфика понятия «способности», его использование становится не обязательным (можно сказать: возможность, качество, даже умение), а сама проблема «размывается», заменяется психолого-педагогическим аспектом обучения и развития человека.

В связи с этим рассмотрение способностей как специфического психологического (вернее даже – психофизиологического) феномена целесообразно осуществлять с позиций дифференциальной психологии и психофизиологии.

#### **Личностно-деятельностный подход к рассмотрению способностей**

Понятие «способности» было введено древнегреческим философом Платоном в IV веке до нашей эры. Однако раскрытие своего научного содержания оно получило значительно позже. Подробное изложение истории изучения вопроса о способностях можно найти в книге К. К. Платонова [8]. Ильин Е. П. рассмотрел современные подходы к изучению этой проблемы, одним из которых является тесная привязка способностей к теории деятельности и личности [4]. Теория деятельности объясняет возникновение способностей, а теория личности – место способностей в структуре личности.

В соответствии с этим способности определяются как *свойства (или совокупность свойств) личности, влияющие на эффективность деятельности*. Эта общая схема определения способностей воспроизводится уже несколько десятков лет, правда, с некоторыми весьма существенными нюансами, касающимися расшифровки первой половины приведенного определения: какие свойства личности или её особенности следует включать в способности.

По вопросу о том, что входит в способности, какие свойства и особенности личности можно считать способностями, а какие – нет, существуют два мнения. Одни авторы рассматривают в качестве способности какое-либо отдельное свойство, другие – совокупность свойств. В ряде случаев авторы проявляют непосле-

довательность, переходя с одной позиции на другую, часто даже не замечая этого, что приводит к неадекватности делаемых выводов.

Точка зрения, что способности представляют собой совокупность свойств личности, характерна для А. Г. Ковалева и К. К. Платонова. Первый под способностями понимает ансамбль или синтез свойств человеческой личности, отвечающих требованиям деятельности, второй – совокупность (структуру) довольно стойких, хотя и изменяющихся под влиянием воспитания, индивидуально-психологических качеств личности, структуру личности, актуализирующуюся в определенном виде деятельности, степень соответствия данной личности в целом требованиям определенной деятельности. В. Н. Мясищевым и А. Г. Ковалевым такая постановка вопроса выражена весьма отчетливо; авторы считают, что под способностями надо понимать ансамбль свойств, необходимых для успешной деятельности, включая систему личностных отношений, а также эмоциональные и волевые особенности человека (целостно-личностный подход).

Однако целостно-личностный подход страдает существенными недостатками. Во-первых, если принять, что человек обладает несколькими ярко выраженными способностями, проявляющимися в разных по характеру видах деятельности, то придется признать, что у него имеется и несколько структур личности. Но как же тогда быть с пониманием таких характеристик личности, как интегральность и целостность? Скорее, речь должна идти при рассмотрении способностей не о структуре личности в целом, а о подструктурах, блоках, которые при выполнении какой-либо деятельности формируются, по П. К. Анохину, в функциональную систему. Тогда появляется возможность обсуждать вопрос о способностях и одаренности с позиции системного целостного подхода, как это сделано в работах В. Д. Шадрикова [11, с. 13 – 26].

Во-вторых, рассмотрение проблемы способностей с точки зрения целостно-личностного подхода переводит обсуждение вопроса в иную плоскость: рассматриваются уже не отдельные способности, а одаренность, талант (Б. М. Теплов говорил об одаренности как совокупности способностей).

В-третьих, как справедливо отмечает Т. Н. Артемьева, «...рассмотрение способностей в широком личностном плане, а также попытка определять способность через личность... переводит саму проблему способностей в область проблем личности... Здесь кроется известная опасность «растворить» способности в психологии личности, потерять собственный предмет исследования». «Конечно, – пишет далее Т. Н. Артемьева, – понять способности можно только в связи с изучением личности, её особенностей и деятельности. Личность и способности имеют прямую связь, однако это вовсе не означает, что одно может подменяться другим. Каждое из этих понятий имеет своё собственное содержание и специфические особенности» [1, с. 67].

Но и в случае принятия определений, в которых способности понимаются как отдельные свойства личности, остаётся много неясного. Главный вопрос, который не поддается решению, состоит в том, все ли личностные свойства можно считать способностями, и если не все, то какие можно, а какие – нет. Так, В. С. Мерлин относит к *способностям* свойства индивида и личности, в том числе отношение



личности к осуществляемой им деятельности и индивидуальный стиль деятельности (очевидно, на том основании, что и то и другое влияет на эффективность деятельности). А. Г. Ковалев и В. Н. Мясищев к *способностям* причисляют личностные отношения, эмоциональные и волевые особенности человека. К. К. Платонов за *способности* принимает нравственные и правовые отношения личности и в связи с этим говорит о нравственных и правовых способностях. Б. М. Теплов, возражая против того, чтобы считать способностью любое свойство личности, ввел ограничения: *способностью* можно назвать только такое свойство личности, которое влияет на эффективность деятельности. Между тем резонно замечание К. К. Платонова: а есть ли такие особенности и свойства личности, которые хотя бы косвенно не влияли на эффективность деятельности?

Подобные возражения высказала и Т. Н. Артемьева: «С равным успехом в такого рода определениях можно слово «способности» заменить, например, словами «характер» или «эмоции». В конечном счете, условием успешного выполнения деятельности является и вся психика человека в целом, и его характер, и те или иные мотивы, и в значительной степени – эмоции человека» [1, с. 71–72].

Неудивительно, что при таком расширительном толковании способностей любое изменение эффективности деятельности принимается за развитие способностей, а приобретение обучающимися знаний и умений создает иллюзию легкого развития способностей у каждого человека. Отсюда практически снимается и проблема отбора: зачем он нужен, если способности легко развиваемы (за счет выработки индивидуального стиля, изменения отношения к работе, приобретения знаний и умений)?

Ошибочность такого подхода становится очевидной, если учесть, что приобретение знаний и выработка стиля деятельности находятся в зависимости от выраженности у человека тех или иных способностей. Например, показано, что определенный стиль спортивной деятельности выбирается, исходя из имеющихся у спортсменов задатков, способностей и качеств.

Итак, одна из основных трудностей, которая существует при личностно-деятельностном подходе к способностям, состоит в том, что неясно, где провести ту черту, которая отделит личностные свойства, могущие быть способностями, от тех личностных свойств, которые таковыми быть не могут. Одним из недостатков личностно-деятельностного подхода к способностям является и то, что рассматриваются только психические свойства и не учитываются физиологические и биохимические, существенно влияющие на эффективность деятельности.

Остановимся теперь на втором основополагающем тезисе сторонников личностно-деятельностного подхода, а именно: на тесной привязке способностей к деятельности, т. е. *на представлениях о возникновении способностей*.

При личностно-деятельностном подходе способности рассматриваются как результат деятельности человека. Еще в 1941 году Б. М. Теплов писал, что способность не может возникнуть вне соответствующей конкретной деятельности. Через 30 лет с этим согласился К. К. Платонов: «Вне деятельности их (способностей) вообще не существует... в известном смысле способности можно понимать как отражение деятельности» [8, с. 117].

Таким образом, деятельность при личностно-деятельностном подходе выступает как обязательное условие формирования способностей, как процесс их образования. По этому поводу Т. Н. Артемьева пишет, что проблема способностей оказалась органически зависимой от постановки проблемы деятельности. И это не случайно. Принцип деятельности был выдвинут в советской психологии как противоядие «буржуазной» психологии с её утверждением наследуемости и врожденности способностей. При этом невозможность отрицания роли врожденности способностей привела к постановке вопроса о роли деятельности в преобразовании врожденных задатков в способности. Получается, что сторонники деятельностного подхода занимают единственно правильную позицию, при которой все крайние точки зрения (врожденность либо приобретаемость способностей) объявляются неверными (сходную позицию занимает и Э. А. Голубева, 1993), а за способности принимается некий сплав врожденного с приобретенным.

В действительности же это лишь видимое решение противоречий, суть которых заключена *в соотношении между задатками и способностями*. Согласно взглядам Б. М. Теплова, **способности – это свойства личности, которые определяют динамику, глубину и прочность приобретения знаний, умений и навыков и обеспечивают результативность и успешность деятельности.**

Под задатками чаще всего понимают **врожденные и наследственные анатомо-физиологические особенности мозга, которые способствуют более динамичному приобретению знаний, умений и навыков и составляют основу способностей** (Б. М. Теплов). А. Г. Ковалев и В. Н. Мясищев расшифровывают их следующим образом: это физиологические и психологические особенности человека, обусловленные, в частности, индивидуальными особенностями строения мозга. В более поздних работах Б. М. Теплов включил в число определяющих способности характеристик типологические особенности проявления свойств нервной системы (силу – слабость, подвижность – инертность, уравновешенность – неуравновешенность). К. К. Платонов относит к задаткам и психические процессы, а А. А. Бодалёв – психические функции, что, в принципе, одно и то же. Таким образом, вопрос, что входит в состав способностей как врожденные компоненты, остаётся до конца не решённым.

Однако главное препятствие в понимании сущности способностей состоит не в составе задатков, а в уяснении того, *каким путем задатки превращаются в способности*.

В 1940 году Б. М. Теплов писал: «Совсем кратко мы можем сказать: способности – это задаток в развитии». В дальнейшем, однако, он благоразумно отказался от этой формулировки, так как получалось, что способности – это развитые врожденные особенности строения и функционирования мозга, а отсюда недалеко и до признания способностей врожденными, т. е. до смыкания с «буржуазной» психологией. Не случайно уже в 1946 году он критиковал точку зрения о врожденности способностей и писал: «Нельзя понимать дело так, что способность существует до того, как началась соответствующая деятельность» [10].

Однако из отрицания врожденности способностей следует, что у новорожденного имеются возможности дальнейшего развития только нейродинамики, а воз-

возможности психических явлений (не сами психические явления, а именно их возможности) возникнут только тогда, когда ребенок, появившись на свет, попадает в новую для него среду. К. К. Платонов считает, что Б. М. Теплов напрасно отказался от тезиса, что *способности – это задатки в развитии*. По его мнению, надо было просто уточнить, что в задатки входят и элементарные психические процессы. Однако с этим утверждением К. К. Платонова трудно согласиться. Правильность отказа Б. М. Теплова от этого тезиса состоит не в том, что способности не могут быть врожденными, а в том, что **задатки не могут выступать в качестве единственного структурного элемента способностей**. Известно, что задатком хорошей памяти является инертность нервных процессов. Подставим то и другое в формулу Б. М. Теплова. Получится, что хорошая память (как способность) – это инертность нервных процессов в развитии (т. е. еще большая инертность). Вряд ли кто-нибудь согласится с таким определением и пониманием памяти, и прежде всего потому, что основой, например, долговременной памяти являются белковые структуры, которые путем своего преобразования закрепляют в мозгу информацию. Другое дело, что переход кратковременной памяти в долговременную осуществляется тем легче, чем дольше сохраняются следы в кратковременной памяти, а это зависит от инертности нервных процессов. Но это свидетельствует лишь о том, что инертность является условием закрепления и хранения информации, и вовсе не означает, что она подменяет память как способность. Кроме того, инертность нервных процессов не только является задатком памяти, но и других способностей. Наконец, эти способности обусловлены и другими задатками, а не только инертностью нервных процессов, поэтому *способности являются многокомпонентными образованиями, а задатки могут быть полифункциональными*.

В концепции Б. М. Теплова как в зеркале нашли отражение многие противоречия, присущие в целом личностно-деятельностному подходу к проблеме способностей.

Сходные представления о способностях можно найти и у Н. С. Лейтеса [6]. Он пишет, что способности формируются из обобщенных умений (следовательно, умения должны входить в способности). Но тут же автор утверждает, что способности только зависят от знаний и умений, но не сводятся к ним. Способности, с его точки зрения, формируются и развиваются медленнее, чем приобретаются знания и умения. Но если это так, то что же добавляется к знаниям и умениям, чтобы появилась способность?

О том, что способности образуются в процессе деятельности, писал и Б. Г. Ананьев: «Задатки становятся реальными способностями, реализуются, превращаются в действительность только через деятельность».

Таким образом, решающее значение имеет деятельность как фактор формирования способностей, а отсюда влияние природных факторов практически можно не учитывать, поскольку влияние среды, воспитания сильнее.

Последнее положение, широко высказываемое в учебниках по психологии для педагогических учебных заведений, должно внедрить в головы педагогов весьма простую, но опасную мысль, что все в их власти. В то же время признание способностей врожденными, наоборот, может привести якобы к осознанию ими сво-

его бессилия перед природой. В действительности же непонимание природы способностей может только навредить как педагогу, так и обучающемуся.

### **Функционально-генетический подход к рассмотрению способностей**

Особенностью этого подхода является рассмотрение структуры способностей с позиции функции и функциональной системы, а возникновения (генезиса) способностей – с позиции генетической теории.

В. Д. Шадриков рассматривает *способности* как индивидуальные качества, включенные в систему деятельности, и понимает под ними качества психических процессов и качества моторики. При таком понимании психическая функция в определенном качественном выражении выступает в роли способностей. При этом В. Д. Шадриков подчёркивает, что функция понимается им не как «отправление той или иной ткани», а как работа целостной функциональной системы. В связи с этим он считает, что способности можно определить как характеристики продуктивности функциональных систем, реализующих тот или иной психический процесс (восприятие, память, мышление и т. д.). Это определение он относит и к двигательным (психомоторным) способностям.

Под *задатками* В. Д. Шадриков понимает свойства элементов, образующих функциональную систему и влияющих на эффективность её функционирования. При этом состав и природу задатков он пока не раскрывает, хотя и говорит о нейронах и нейронных цепях как специальных задатках, а типологические особенности свойств нервной системы и соотношения между полушариями головного мозга относит к общим задаткам. При таком подходе, считает В. Д. Шадриков, задатки не развиваются в способности, а формируются. По его представлениям, способности и задатки являются свойствами: первые – функциональных систем психических процессов, вторые – компонентов этой системы, поэтому, по В. Д. Шадрикову, **способности как свойства функциональных систем являются системными качествами.**

Основные положения В. Д. Шадрикова связаны с привязкой способностей к функциональным системам, каждая из которых формируется для осуществления определенной функции. Именно поэтому он считает, что *способности целесообразно соотносить с психическими функциями*. Состав способностей, по его мнению, тоже весьма узок и ограничивается психическими процессами и психомоторикой. Таким образом, В. Д. Шадриков придерживается функционального, а не личностного подхода к рассмотрению способностей.

**2. Виды способностей.** Различают способности общие и специальные. **Общие способности** – способности к обучению, к познавательной деятельности, к приобретению знаний, умений и навыков. Общие способности включают в себя следующие частные общие способности:

- 1) вербальные,
- 2) математические,
- 3) мнемические,
- 4) пространственные.

Все они вместе помогают человеку быстрее и глубже воспринимать знания.

**Специальные способности** – это успешность выполнения специальных видов деятельности, динамика приобретения умений и навыков в какой-то узкой области познания (музыкальной, педагогической, художественной, пластической и т.д.). Например, технические способности: конструкторское воображение, способность абстрактно и по чертежу представить готовую машину; для художника – чувство пропорции и цвета.

Лингвистические и коммуникативные способности, являясь промежуточными между общими и специальными, могут рассматриваться в качестве специальных способностей. Она (лингвистическая) общая, когда дело касается обучения вообще, и специальная, когда речь идет о навыках – на филологическом и факультете иностранных языков.

В лаборатории дифференциальной психологии, основанной Тепловым Б. М., его последователями и учениками (Исюмовой С. А., Леонтьевым А. А., М. К. Кабардовым) выполнено диссертационное исследование психофизиологических факторов успешности овладения иностранными языками (французским) при обучении взрослых интенсивными (суггестопедическими) методами (рук. С. А. Изюмова и А. А. Леонтьев).

Установлено, что для лиц, более мобильных и характеризующихся относительным преобладанием первой сигнальной системы («художники»), эти интенсивные методы хороши. Эти лица отличаются и большей продуктивностью произвольных форм запоминания и доминированием слухового восприятия.

Для лиц же более инертных и характеризующихся относительным преобладанием второй сигнальной системы («мыслители»), интенсивные методы менее благоприятны, так как при них не учитывается склонность этих лиц к аналитическому овладению иностранным языком. Для таких лиц характерны произвольные формы запоминания и доминирование зрительного восприятия.

Таким образом, выделено по экспериментальным психологическим, лингвистическим и физиологическим тестам, а также по «жизненным» показателям 2 типа овладения языком:

- интуитивно-чувственный,
- рационально-логический.

То же можно сказать о музыкальном слухе: он будет общей способностью при сопоставлении друг с другом разных видов музыкальной деятельности (Теплов Б. М. в «Психологии музыкальных способностей» определил 3 основных вида музыкальной деятельности:

- слушание музыки,
- исполнение музыки,
- сочинение музыки),

и специальной, когда музыкальная деятельность противопоставляется всякой другой деятельности.

В каждом человеке важно определить не только наличие конкретных способностей, но и их соотношение. Что важнее: наличие специальных или общих способностей?

Н. С. Лейтес отмечает взаимодействие двух самых глобальных характеристик способностей (которые он сам выделяет) – активности и саморегуляции. Один из «полюсов» типологического свойства уравновешенности – активированность (преобладание возбуждения) – является природной предпосылкой для формирования некоторых форм психической активности, более непосредственно зависящих от энергетической базы.

Другой «полюс» – инактивированность (преобладание торможения) – оказывается предпосылкой саморегуляции и форм психической активности, обуславливающих большую систематичность и организованность. Низкоактивированные подростки учатся почти столь же успешно, как и высокоактивированные, особенно по предметам гуманитарного цикла.

В условиях однообразной деятельности более успешно работают люди со слабой нервной системой, однако они теряют свои преимущества при высоком уровне активации.

Работоспособность некоторыми исследователями (В. И. Рождественский и др.) рассматривается как задатки способностей – фактор динамичный, изменчивый, зависящий от развития функциональных состояний монотонии, пресыщения, утомления.

Многими психологами и педагогами память рассматривается как важный компонент общих и специальных способностей. Исключительная память отмечается у некоторых одаренных детей.

Роль силы нервной системы выступает в трудных условиях запоминания: при большом объеме материала и уменьшении степени его осмысленности лучшая функция запечатления – у обладателей сильной нервной системы. Если же испытуемые оперируют со смысловым материалом, когда запоминание связано с активной мыслительной деятельностью, т. е. когда имеются условия взаимодействия собственно памяти и мышления, оно может успешно осуществляться лицами с более слабой нервной системой. Эта зависимость обнаружена и у взрослых, и у подростков. Продуктивность именно смысловой памяти оказалась значительно выше у учеников с более слабой и активированной нервной системой. Продуктивность данного вида памяти, тесно связанного с мышлением, положительно коррелировала и с успешностью обучения. При произвольном запоминании продуктивнее память оказалась у более лабильных, а при произвольном – у более инертных испытуемых. Обследование студентов с выдающейся памятью показало, что среди них не было ни одного испытуемого со слабой нервной системой [2].

Кроме того, различают способности «нулевые», средние, хорошие, высокие, талант и гениальность. Отмечают также существование умственного познавательного дефекта, именуемого *олигофренией*.

**Олигофрения** (от греч. *oligos* – немногий + *phren* – ум) – наиболее распространенная форма умственной отсталости. Выделяются 2 основные группы: 1) олигофрения, обусловленная *генетическими* нарушениями; 2) олигофрения, обусловленная *внешними* факторами: инфекциями, травмами, алкогольной интоксикацией матери и т.д. Психические проблемы людей с олигофренией исследует олигофренопсихология.

**Олигофренопсихология** – раздел специальной психологии, изучающий психическое развитие и возможности его коррекции у людей с тяжелыми формами недоразвитости мозга. Олигофренопсихология выявляет причины их умственной отсталости (врожденные дефекты нервной системы, результат болезни или травмы), изучает их психологические особенности, формы и степень выраженности дефекта (дебилы – легкая степень отсталости, имбецилы – средняя, идиоты – глубокая), способствует созданию программ и методик их обучения во вспомогательных школах.

В психологии личности исследования способностей представляют собой самый захватывающий и интересный раздел. Диагностика и изучение способностей имеют не только теоретическое значение, но и важное практическое значение с целью развития и своевременной коррекции способностей личности.

К высоким способностям относят *дарование* и *одарённость*.

**Дарование** – высоко развитые специальные способности (например, музыкальные, художественные и т.д.).

**Одаренность** – наличие нескольких способностей при высоком уровне развития одной способности, совокупность способностей, обуславливающих успешную активность человека в широких диапазонах деятельности и общения.

За высокими способностями следуют талант и гений.

**Талант** – выдающаяся способность к конкретным видам деятельности или общения, в которых человек достигает значительных творческих результатов.

**Гениальность** – уникальные способности, наличие которых позволяет получить результаты, являющиеся достижением эпохи.

Существуют различные классификации способностей. Представляем вам классификацию способностей А. Ц. Гармаева. В своей книге «Этапы нравственного становления ребенка» он говорит о существовании 15 способностей в каждой личности. Важно, как родители будут относиться к этим способностям, каких способностей окажется больше.

#### **Виды способностей человека**

1. Интеллектуальная или умственная.
2. Музыкальная.
3. Изобразительная.
4. Зодческая.
5. Лингвистическая – слышание внутренней красоты слова, внутренней жизни слова (красоты поговорок, пословиц, загадок, приговорок, если бы люди чувствовали, это бы из лексикона не ушло).

Первые пять способностей сродни *эмоциональному* в человеке.

6. Ремесленная – человек слышит предметы природы, внутренне их чувствует; умение взаимодействовать с камнем, металлом, деревом, глиной).

7. Техническая – слышит и чувствует предметы, созданные самим человеком: все электронное, рычажное, электрическое; техническую в школе не развивают вообще, ремесленную способность – по репродуктивному способу.

Шестая и седьмая способности обращены к *материальному, внешнему миру*.

8. Растениеводческая – благодаря ей человек слышит внутреннюю жизнь растений.

9. Животноводческая – слышание внутреннего мира или жизни животных. Слой, через который человек общается с окружающим миром, животными, и душевные свойства, помогающие ему откликнуться на человека, его нужду и беду, – разное. Бывает, ребенок всего себя готов отдать кошке, а бабушку тут же обругает.

Восьмая и девятая способности обращены к *животному миру*.

10. Организаторская – ее нельзя путать с диктаторскими свойствами.

11. Квалификационные способности – способность слышать в мире различные типы явлений, предметов, экстрасенсорные способности.

12. Ораторская.

13. Врачевательная.

Двенадцатая и тринадцатая способности обращены к *человеку*.

14. Пластическая – чувство пластика своего тела. Если это погружено в ситуацию самоутверждения, то тогда это спорт, а если в состоянии развития себя для других – это физическая культура. Спорт – это мотив власти над другими, а физическая культура – развитие пластической способности для исполнения нужд других людей (здоровье, красивый внешний вид).

15. Актерская, педагогическая.

Этих способностей нет (это в позиции нравственной психологии) – это *дар*.

Дар – когда соединяются способности и душевные свойства, это нечто обращенное в окружающий мир и через душевные свойства – к людям.

Педагогический дар может быть ложным и истинным. Если в педагогическом даре соединяются способности и душевные свойства, это дар истинный, а если соединяются способности и эмоциональность, это дар ложный.

Актерский дар, с позиции нравственной психологии, всегда ложный, потому что актерский дар – это всегда соединение способностей со страстной эмоциональностью, а актерство или страстная эмоциональность – это уподобление ненастоящему.

Гармаев связывает выход этой неправды, уподобленности на ведущее положение в мире с нравственным нездоровьем общества.

### Духовные способности

Важнейшим вопросом на пути духовного становления человечества является соотношение личностей, осуществляющих духовный взлет, и основной массы населения. Увеличиваются ли различия между выдающимися личностями и основным населением, способна ли масса подняться до высот духовной культуры, или все большую роль в обществе будут иметь социальные нормы, регулирующие поведение основной массы населения? Каков должен быть характер обучения в этих условиях? Целесообразно ли создавать условия для духовного подъема всех или это должен быть удел избранных? Даже сама постановка вопросов звучит, в определенной мере, кощунственно, считает В. Д. Шадриков. Несомненно, пока только одно: чем выше общий духовный уровень, тем более высоки будут вершины, воз-



вышающие над этим уровнем. Хорошим примером является вычислительная техника. Для того чтобы пользоваться компьютером на уровне средства, не надо знать, как он сделан, хотя для того, чтобы создать компьютер, необходим прорыв к информационным технологиям.

Высоким прорывом в духовной жизни явилось развитие идей гуманизма и социальной справедливости. Россия, при всех издержках реализации этих идей, несомненно, оказала глубокое влияние на общественную и политическую мысль Запада, на реальную жизнь широких слоев.

Духовность времени заключается в совокупности идей, творений, образов, которые создаются выдающимися представителями, но которые доступны каждому, кто способен слышать и понимать. Величие русского духа проявилось в том, что он сумел создать творения непреходящей ценности во всех областях: в поэзии, музыке, изобразительном искусстве, науке и технике. Будучи изолированной от Запада, Россия сумела создать и противопоставить Западу творения своего духа во всех областях. Несомненно, эти творения духа являются источником развития мировой культуры [15].

### **Факторы, влияющие на развитие способностей**

Если не будут созданы соответствующие условия развития способностей, не будет предоставлена детям соответствующая деятельность, будут упущены чувствительные периоды для развития определенных способностей, не будут учтены и другие не менее важные факторы – способности не разовьются, и может наступить необратимая утрата способностей. Для развития способностей важна совокупность различных факторов, вот некоторые из них:

#### *I. Психологические:*

- чувствительные периоды формирования функций: каждый ребенок в своём развитии проходит периоды повышенной чувствительности к тем или иным воздействиям, к освоению того или иного вида деятельности; например, известно, что у ребёнка от 0 до 3 лет интенсивно развивается устная речь и мышление, а в 5-7 лет он наиболее готов к овладению чтением, занятиям музыкой, математикой, спортом и т.д.;

- соответствующая деятельность с помощью взрослого (зона ближайшего развития, по Л. С. Выготскому),

- повышенная мотивация, интерес.

#### *II. Материальные:*

- сбалансированное питание (яйца, мясо, молоко, творог, сыр, овощи, фрукты);

- наличие сложных игрушек, инструментов (в том числе музыкальных), красок, альбомов, компьютера и т.д.

#### *III. Социальные:*

- родители (мать);

- воспитатели;

- учителя;

- методики обучения.

**3. О физиологической основе способностей.** Что является физиологической основой способностей? Существует много противоречивых точек зрения, много гипотез.

Я познакомлю Вас с открытиями профессора, доктора биологических наук Владимира Павловича Эфроимсона (1908 – 1989), принадлежавшего к отряду старейших советских «генетиков-первопризывников» знаменитой московской школы Н. К. Кольцова. Его большой труд (докторская диссертация) называется «Биосоциальные факторы повышенной умственной активности».

Посвящен он гениальности – одному из самых удивительных феноменов, свойственных человеческому роду. Это попытка большого ученого-естественника, биолога, генетика найти подход к естественнонаучному объяснению загадки гениальности.

Кто такой гений?

*Гений делает то, что должен, талант – то, что может.*

Гете писал: «И если в тебе нет этого – «Умри, но стань!», – то ты лишь скорбный гость на мрачной земле».

Частота зарождения потенциальных гениев и замечательных талантов практически одинакова во все времена, у всех народностей и народов: один гений на 2 – 3 тысячи, может быть, на 10 тысяч человек. Но это – частота рождения потенциальных гениев. Развившихся и реализовавших себя настолько, чтобы получить хотя бы высокую оценку, – гораздо меньше. У О'Генри, например, есть история о том, как Бога попросили указать на самого гениального полководца всех времен и народов. И он указал на бедного английского сапожника, который корпел над старыми башмаками. В этом сапожнике умер, так и не проявив себя, величайший полководческий гений.

В жизни частота реализовавшихся до уровня признания их творений и деяний гениальными – 1 человек на 5 – 10 миллионов людей.

Это тема отдельной лекции, потому что здесь необходимо ответить на многие вопросы: нужны ли гении? Что же мешает гениальным людям воплотить их природные задатки?

Дидро писал: «Гений падает с неба, и на один раз, когда он встречает ворота дворца, приходится 100 тысяч случаев, когда он падает мимо».

Самое первое положение – гениями рождаются, нужны прежде всего врожденные дарования и способности, чтобы стать гением, т. е. задатки (их комбинации бесконечны).

Эфроимсон выделяет 5 «стигм» гениальности, но предваряет их перечисление следующим тезисом: «Хорошая мать – шедевр природы».

Именно мать и материнская любовь – решающий фактор в развитии гения (Например, судьба Джорджа Вашингтона).

Детство и юность гениев – это история сдержанности, дисциплины и организации, сформированных благодаря материнскому вниманию.

Велика роль матери и в формировании ценностных установок.

Гибкость, стойкость и энергию Эфроимсон считает врожденными свойствами.

Любознательность, любопытство, исследовательский инстинкт исчезают сами собой как явления в высшей степени возрастные, поэтому сколько гибкости, стойкости надо проявить, сколько энергии надо истратить ребенку, чтобы сохранить те черты, которые связаны с творческой любознательностью.

Эфроимсон «отобрал» всемирно признанных гениев. Их оказалось 400 человек. Среди них тоже существует своя «табель о рангах». Он заметил, что среди великих мира сего довольно часто (чаще, чем среди остальных людей) встречаются некоторые наследственные болезни.

1. У гениев в десятки раз чаще, чем в нормальной популяции, встречается наследственно закрепленный повышенный уровень мочевой кислоты в крови. Повышенный уровень уратов (солей мочевой кислоты) приводит к подагре. Подагра заметно отличается от всех артритов и ревматизмов: на ощупь определяется отложение скоплений кристаллов солей мочевой кислоты в тканях, происходит воспаление вокруг этих отложений и наиболее раннее и частое возникновение острых болей в большом пальце ноги, что почти отсутствует при отложении других солей.

Е. Орован установил в 1956 г, что мочевая кислота, избыточное количество которой в крови и приводит к подагре, по своей химической природе (структурной формуле) очень близка к таким известным стимуляторам умственной деятельности, как кофеин и теобромин (содержатся в кофе и чае). Накопление мочевой кислоты в крови служит стимуляции мозговой деятельности.

Организм в норме содержит около 1 грамма мочевой кислоты. В организме подагрика ее содержится 20 – 30 граммов.

Если повышенный уровень уратов в крови не сопровождается подагрой, то это состояние принято называть *гиперурикемией*. В списке Эфроимсона несколько гениальных подагриков: Джованни Медичи, Козимо Старший, Лоренцо Великолепный, Томас Мор, Эразм Роттердамский, Мазарини, Черчилль, Бэнджамин Франклин, Иван III, Иван Грозный, Борис Годунов, И.С. Тургенев, Бетховен – во всей его жизни проявилась типичная подагрическая черта – полное игнорирование всего, что не относилось к делу, к музыке, к творчеству, даже сублимирование влюбленности творчеством; Микеланджело, Бернард Барух, Рубенс, Рембрандт, Ренуар, Филдинг, Стендаль, Мопассан, Пушкин и др. Конечно, одной подагричности недостаточно. Необходима одаренность.

2. Наследственная форма диспропорционального гигантизма – синдром Марфана. Для этого синдрома характерны очень длинные, тонкие конечности при коротком худощавом теле, крупные кисти рук и стопы, подвывих хрусталика, аневризма аорты и усиленный выброс катехоламинов – природных веществ, некоторые из которых являются гормонами надпочечников (адреналин, норадреналин и некоторые другие). Особенно мощный выброс катехоламинов происходит при стрессах (сильном психическом и физическом напряжении, что позволяет организму преодолевать огромного уровня физические и психические нагрузки).

Но при стрессах происходит одномоментный выброс адреналина в кровь, тогда как при синдроме Марфана количество катехоламинов в крови повышено постоянно. Талантливые, одаренные обладатели синдрома Марфана отличаются ог-

ромной энергией и способностью к напряженному и длительному интеллектуальному труду.

Синдром Марфана – редчайший. Он встречается 1 раз на 100 тысяч рождений. Среди 400 гениев с таким синдромом 9 человек: ихтиолог Никольский, Чуковский, де Голль, Лиддель Гарт, Андерсен, Линкольн, Тесла, Аббе, Кюхельбекер.

3. Андрогенный (также гормональный) механизм стимуляции умственной деятельности – синдром Морриса. Это «тестикулярная феминизация» – очень не часто встречающийся наследственный синдром (один случай на 20 – 50 тысяч рождений). Он вызван наличием мужского набора хромосом, вызывающим образование семенников, обычно хорошо прощупывающихся в виде легкой паховой грыжи у женщин. Но при мужском наборе хромосом существует наследственная невосприимчивость соматических тканей к мужским половым гормонам, которые в норме должны на эти ткани воздействовать. В результате развивается стройная, сильная, красивая женщина, но с отсутствием ежемесячных недомоганий и бесплодная. У обладателей синдрома Морриса отмечаются умственная энергия, физическая выносливость и сила (например, Жанна д'Арк – к концу 19 века ей было посвящено 2117 крупных произведений, в частности, 600 больших поэм, 200 драм, 16 опер).

Следовательно, повышенное количество андрогенов в крови может оказывать тонизирующий, допинговый эффект. У мужчин это явление называется *гиперандрогенией*. Гиперандрогения была отмечена у Петра I, Байрона, Пушкина, Лермонтова, Альфреда де Мюссе, Бальзака, Гейне, Льва Толстого. У многих из них повышенный сексуальный тонус сохранялся до глубокой старости (Гете). И если биографии многих замечательных деятелей свидетельствуют об их полном отказе от секса, то в этих случаях чаще всего нужно говорить о явной сублимации сексуального влечения и переводе его в творческую энергию (Кант, Бетховен).

Воздержание при высокой половой силе связано с творческим вдохновением. Известно изречение: «Из пророка, познавшего женщину, 77 дней не говорит Бог».

4. На базе маниакально-депрессивного психоза циклотимическая акцентуация характера. Циклотимики (в отличие от шизотимиков) характеризуются более или менее регулярным чередованием разных фаз настроения, физического и психического тонуса. Фазы подъема, энергичной деятельности, оптимизма и веры в свои силы сменяются фазами снижения общего тонуса, пониженной активностью, расслабленностью, ухудшением настроения, пессимизмом, вплоть до суицида: Ван Гог, Дизель, Рузвельт, Черчилль, Гете, Линней, Колдридж, Пушкин, Гоголь, Л. Толстой (потомок Пушкина), Шуман, Сен-Симон, Огюст Конт, Гаршин, Диккенс, Хемингуэй, Лютер. Известно, что гипоманиакальная форма и депрессия обычно встречается у 4 человек на 1 тысячу. В списке гениев Эфроимсона эта цифра больше, по крайней мере в 10 раз, – 4 человека из 100. В их биографиях отмечены и меланхолия, и периоды отчаяния, и попытки самоубийства.

У А. С. Пушкина отмечают сразу наличие 3-х «стигм» гениальности: подагру, гиперандрогению, циклотимическую акцентуацию характера.

Гипоманиакальным циклотимиком был и Николай Васильевич Гоголь. Все им написанное – от 20 до 32 лет, причем каждую весну и лето он находился в со-

стоянии тяжелой депрессии. Пушкин не любил весну и лето, так как в противоположность большинству людей у циклотимиков резко падает настроение и работоспособность весной и летом, четко поднимаясь осенью. Вот эта сезонность очень характерна для Пушкина и Гоголя. У Л. Толстого бывали депрессии от 2 до 7 лет.

5. Пятая «стигма» гениальности – размер лба, высота лба.

Конечно, сам по себе большой лоб не гарантирует наличия высокого интеллекта, однако несомненно, что преимущественное развитие головного мозга и особенно его лобных отделов полностью узаконивает постановку проблемы о существовании какой-то связи непропорционально большого лба, большой головы с уровнем интеллекта, с гениальностью, одаренностью (не надо смущаться существованием гигантолобых идиотов-гидроцефалов). Это Маркс, Ленин, Энгельс, Бетховен, Лист, Наполеон, Шекспир, Вольтер, Гете, Антон Рубинштейн, Кант, Дарвин, Ломоносов, Мендель.

Таким образом, можно сделать некоторые выводы. На данный момент, в науке пока нет точных данных, что такое способности и задатки, в чём они состоят. Возможно, задатки, это некоторые свойства нервной системы – степень общей активности, повышенная чувствительность нервных структур и т. д. Возможно, это какая-то специальная предрасположенность, например, к восприятию звуков, красок, пространственных форм и т. д. То, насколько проявится и оформится задаток, зависит от условий индивидуального развития. По результатам этого развития, т. е. по наличной способности, нельзя сказать, каков был «вклад» задатка. Пока нет способов определить меру участия генотипического фактора в развитии способностей.

Становление и развитие способностей связано с прохождением ребёнка через различные сензитивные периоды с возможным научением в эти периоды по типу «запечатления». У одарённых детей возможна синхронизация нескольких сензитивных периодов, обычно сменяющих друг друга, тогда возможности развития их способностей многократно увеличиваются.

Неотъемлемый компонент способностей – повышенная мотивация. Она обеспечивает интенсивную и, в то же время, естественно организующуюся деятельность, необходимую для развития способностей.

Содержание темы «Способности» представлено в рис. 36, 37.

*Вопросы для повторения*

1. Какие подходы к изучению способностей вы знаете?
2. Дайте определение способностей и задатков. Чем, по-вашему, они различаются?
3. Какие виды способностей вы знаете? Дайте им определения.
4. Расскажите о биосоциальных факторах гениальности.
5. Назовите факторы, влияющие на развитие способностей. Приведите примеры.
6. Какими способностями обладаете вы? Что, по-вашему, способствовало развитию ваших способностей?

## Способности

свойства личности; отвечают за приобретение знаний, навыков, результативность деятельности

| <b>Классификация</b>                             |   |
|--|---|
| <b>По характеру деятельности</b>                 | Общие – обучение: приобретение знаний, умений, навыков  |
|  | Специальные – успешность специальных видов деятельности |
| <b>По результатам деятельности</b>               | гениальность  |
|  | талант  |
|  | высокие   |
|  | хорошие   |
|  | средние   |
| <b>По содержанию способностей (А.Ц. Гармаев)</b> | олигофрения   |
|  | интеллектуальные  |
|  | музыкальные   |
|  | изобразительные   |
|  | зодческие   |
|  | лингвистические   |
|  | ремесленные   |
|  | технические   |
|  | растениеводческие                                       |
|  | животноводческие  |
|  | организаторские   |
|  | квалификационные  |
|  | ораторские  |
|  | врачевательные  |
|  | пластические  |
| актерские и педагогические                       |   |

| <b>Факторы</b>  |   |
|---|---|
| <b>ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ</b>  | благоприятные (сензитивные) периоды (до 15 лет)                       |
|   | соответствующая деятельность  |
|   | интерес   |
| <b>МАТЕРИАЛЬНЫЕ</b>   | Сбалансированное питание (мясо, творог, молоко, кефир, овощи, фрукты) |
|   | Наличие сложных игрушек (музыкальные инструменты)                     |
| <b>СОЦИАЛЬНЫЕ</b>   | Родители (прежде всего, мать)   |
|   | Воспитатели   |
|   | Учителя   |
| <b>БИОСОЦИАЛЬНЫЕ факторы повышенной умственной активности</b> |   |

### Предпосылки развития социальных способностей

|  |
|--|
| Наличие общества, социально-культурной среды   |
| Отсутствие природных задатков к ним, необходимость обучения  |
| Необходимость участия в сложных, высокоорганизованных видах чел. деятельности  |
| Наличие образованных воспитателей  |
| Отсутствие с рождения жёстких запрограммированных структур поведения типа врождённых инстинктов, возможность формирования соответствующих мозговых структур под влиянием обучения и воспитания |

### Этапы развития способностей

|   |
|---|
| Подготовка анатомо-физиологической основы будущих способностей      |
| Становление задатков небоиологического плана                        |
| Складывается и достигает соответствующего уровня нужная способность |

Рис. 36. Способности (студент Г. Касаткин, ЭиУ-428)

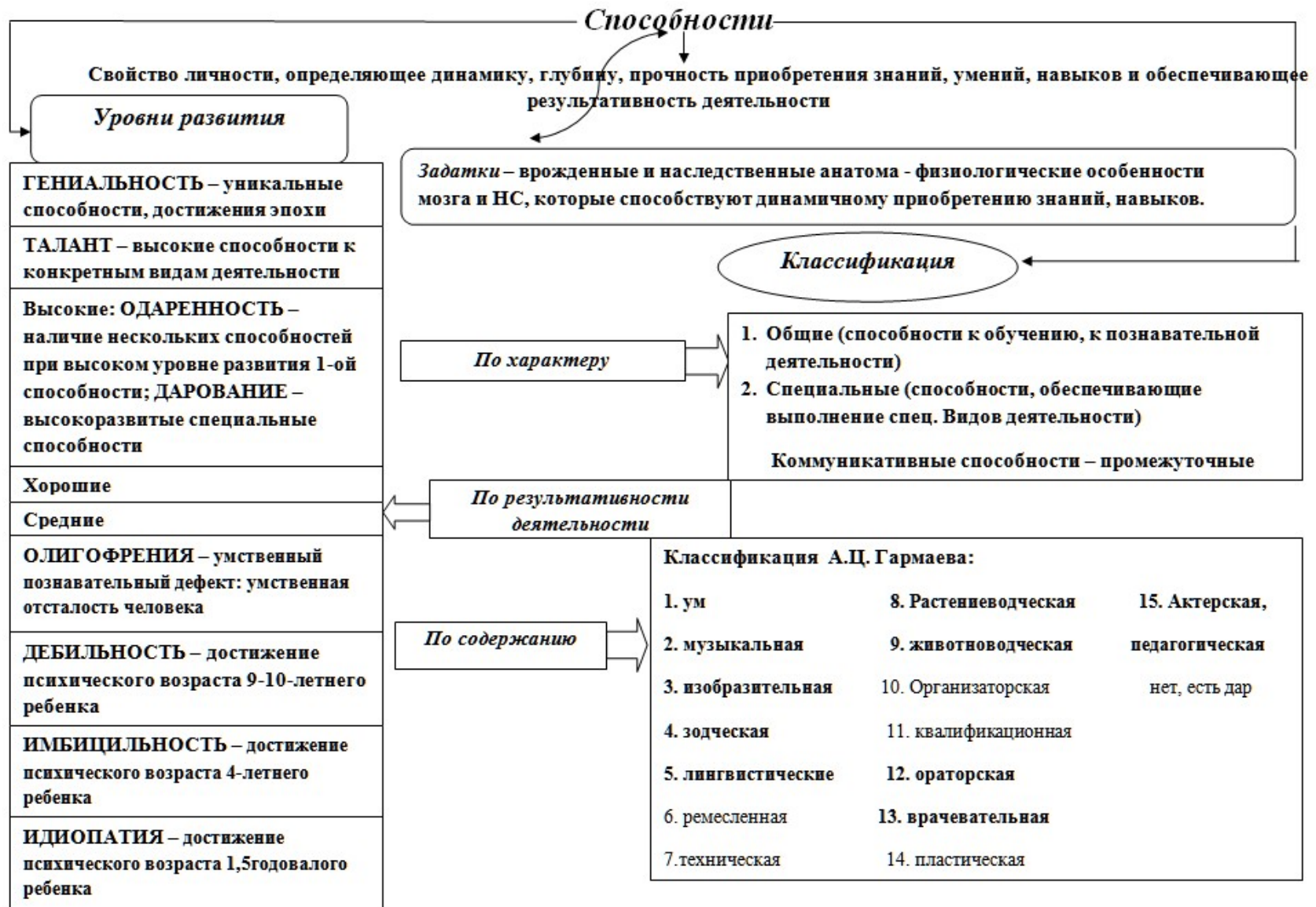


Рис. 37. Способности (студентка Ю. Гоглидзе, ЭиУ-428)

## ТЕМА 12. ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ЛИЧНОСТИ

### План

1. Понятие личности.
2. Формирование личности: социальное и биологическое, бессознательное и осознаваемое в личности.
3. Направленность личности (роли).
4. Локализация контроля и каузальная атрибуция.

*Основные понятия:* индивид, индивидуальность, личность, деперсонализация, персонализация, самореализация, самосознание, образ-Я, Я-концепция, психологическая защита, идентификация, когнитивный диссонанс, ценностные ориентации, направленность личности, мировоззрение, мотив, мотивация, каузальная атрибуция, локус контроля, мотивация достижения успеха, мотивация избегания неудачи.

### Литература

1. Ананьев, Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – СПб.: Изд-во «Питер», 2001. – 288 с.
2. Ананьев, Б. Г. О проблемах современного человекознания / Б. Г. Ананьев. – СПб.: Питер, 2001. – 272 с.
3. Асмолов, А. Г. Психология личности: принципы психологического анализа / А. Г. Асмолов. – М.: Смысл, 2001. – 468 с.
4. Бернс, Э. Развитие Я-концепции и воспитание / Э. Бернс. – М., 1986.
5. Гиппенрейтер, Ю. Б. Введение в общую психологию / Ю. Б. Гиппенрейтер. – М.: Изд-во ЧеРо, «Юрайт», 2000. – 336 с.
6. Годфруа, Ж. Что такое психология: В 2 т. / Ж. Годфруа. – М.: Мир, 1999.
7. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М., 1975. – 304 с.
8. Мейли, Р. Структура личности // Экспериментальная психология / Р. Мейли. – Вып.5. – 1975. – С. 197 – 277. Петровский, В. А. Психология неадаптивной активности / В. А. Петровский. – М.: ТОО «Горбунок», 1992. – 224 с.
9. Райгородский, Д. Я. Психология личности: в 2-х тт. / Д. Я. Райгородский. – Т.2. Хрестоматия. – Изд-е второе, доп. – Самара: Издательский Дом «БАХРАХ-М», 2000. – 544 с.
10. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – М.: Изд-во МГУ, 1973.
11. Столин, В. В. Самосознание личности / В. В. Столин. – М.: Изд-во МГУ, 1983. – 284 с.
12. Фрейд, З. Психология бессознательного / З. Фрейд. – М.: Просвещение, 1989. – 448 с.

**1. Понятие о личности.** *Личность* – высшая интеграция всех психических процессов и свойств, формирование особых, чисто личностных новообразований: убеждений, ценностных ориентаций, мировоззрения.

Понятие «личности» часто объединяют со словом «человек». Однако это разные понятия. *Индивид* – это биологическое явление, представитель Homo sapiens, обладающий генетически переданными свойствами. *Человек* – это явление наполовину биологическое, наполовину социальное, участвующее в общественно-полезной деятельности. А. Г. Асмолов писал: «Индивидом рождаются, личностью становятся, а индивидуальность отстаивают» [3]. Близко этим понятиям и понятие *индивидуальности*. Оно обладает следующими признаками: 1) индивидуальность



предполагает наличие свойств и особенностей психических процессов, новообразований одного человека, отличающих его от других людей; 2) постоянное, стабильное отличие.

Личность рождается дважды.

*Первое «рождение»* личности – в три года, когда появляется самосознание, человек выделяет себя из окружающего мира, осознаёт себя и своё «я». Первый признак самостоятельности отмечают тогда, когда человек начинает что-то предпочитать, задерживает одно поведение ради другого, когда формируется система его потребностей и определяется иерархия мотивов.

*Второе «рождение»* происходит в подростковом возрасте, когда появляется способность к саморазвитию и самовоспитанию, когда человек осознаёт себя как деятеля, планирует собственную жизнь. В целом личность в подростковом возрасте уже сформирована, хотя потом она может меняться.

В жизни человека случаются также кризисы, переломные моменты, когда требуется переосмысление всего прожитого и принятие новых решений. Американский психолог Гейл Шиихи утверждает, что эти кризисы имеют определённую тематику и периодичность, следуют друг за другом через каждые семь лет, начиная с 16-летнего возраста. Другие исследователи полагают, что самый первый психический кризис – это кризис новорожденности, затем идёт кризис трёх лет, поступления в начальную школу, подростковый, кризис девятнадцати лет, тридцати, тридцати семи, сорока пяти и дальше через каждые семь лет. Психический кризис – это явление перехода количественных изменений, накоплений в качественные, в каждом возрасте происходит формирование своих новообразований, уточнение ценностей, смыслов жизни, способность увидеть себя, близких людей и окружающий мир другими глазами, по-новому.

Таким образом, человек становится личностью в общении, в совместной деятельности. В каждом человеке, включающемся в конкретно-исторические общественные отношения, пробуждается *потребность быть личностью и способность стать ею*. Потребность эта обуславливается принятием социальной роли.

**Роль** – понятие, обозначающее поведение человека в определенной жизненной ситуации, соответствующей занимаемому им положению (например, роль врача, пациента, руководителя, отца, матери и т. п.).

«Социальная роль есть единица передачи социально-типического опыта, обеспечивающая адаптивное поведение личности и выражающая общую тенденцию системы «личность в группе» к сохранению. Включаясь в жизнь личности, роль индивидуализируется», – писал А. Г. Асмолов. Если эта роль не входит в систему ценностей личности, то личность и не «вкладывает» себя в деятельность. Она лишь проявляется на уровне отдельных операций (знания, умения) соответственно социальным нормативным требованиям. Если же социальная роль приобретает личностный смысл, то личность в деятельности стремится сделать как можно более эффективные «вложения» своих способностей и при этом выходит за пределы нормативных ограничений, в интересах дела проявляет неадаптивную активность при решении задач, идёт на надситуативный риск (В. А. Петровский, 1981).

Таким образом, становление личности проходит через две фазы: 1) операциональную, где ролью определяется поведение личности, 2) личностно-смысловую, когда личность персонифицирует деятельность, влияя на продуктивность дела и обуславливая тем самым «вклады» в других людей.

На первом этапе проявляется тенденция к социальной адаптации, следованию нормам и ценностям группы. Через ролевые предписания «Я» переходит в «Мы».

Второй этап характеризуется возникновением свободы выбора, когда личность становится субъектом саморазвития, определяя не только собственную судьбу, но и жизненные обстоятельства других. «Я» оказывается представленным в других. Достижения масштабной, зрелой личности транслируются в опыт других людей. Личность, перешагнувшая нормативно-ролевые грани активности, выступает в новом качестве – яркой, сильной, самобытной *индивидуальности*.

В XX столетии активизировались философские, социологические, телеологические, социально-психологические разработки проблемы личности.

Гуманистический подход постулирует, что в каждом человеке существует ориентация, толкающая его на реализацию возможностей (Годфруа Ж.).

Согласно К. Роджерсу, всякий живой организм наделён стремлением сохранять и улучшать свою жизнь. Необходимая для этого компетенция может развиваться только в контексте социальных ценностей, в котором индивидуум получает возможность устанавливать положительные связи.

Согласно гуманистической психологии, можно выделить следующие личностные *характеристики*:

1) самосознание (самопознание и самооценка), когда человек выделяет себя из окружающего мира и понимает свою личность как «Я-образ», «Я-психический облик», «Я-социальный облик», роли в общественной жизни, которые складываются в «Я-концепцию» – полное, комплексное представление о себе, не только внешнего облика, но и смысла жизни; главные функции самосознания – познание себя, усовершенствование себя, поиск смысла жизни;

2) сознание непрерывности и тождественности своего «Я»: «Я» – в прошлом, «Я» – сейчас, «Я» – в будущем; если эта связь нарушается, происходит деперсонализация, или раздвоение личности, и она перестаёт существовать;

3) индивидуальность:

а) специфические психических процессов, например: наблюдательность, рассудительность, впечатлительность, эмоциональная возбудимость, решительность, инициативность;

б) стабильное проявление этих психических явлений в личности;

4) активность, которая порождается не базальными потребностями, не за счёт доминирующей потребности, а за счёт образования иерархии мотивов, потребностей, человек выбирает направленность своей активности;

5) саморегулирование – не только поведения, но и развития личности, постановки цели жизни, осознание смысла жизни. Саморегулирование ведёт к самоактуализации, персонализации, саморазвитию своей личности, которая постоянно обдумывает это и создаёт себе временные смыслы, которые её временно удовлетворяют. Самоактуализация – стремление реализовать свой потенциал – и персо-

нализация – стремление войти в жизнь других людей – являются врождёнными потребностями человека (метапотребностью у А. Г. Маслоу). За это идёт борьба. Люди стремятся оставить след. У некоторых это становится смыслом жизни: «Нет! Весь я не умру – душа в заветной лире мой прах переживёт и тленья убежит ...».

Представление о самом себе, то есть «Я-концепцию», составляют также «Я-реальное» и «Я-идеальное». Если мы чувствуем, что нас принимают такими, какие мы есть, то мы склонны раскрывать свои подлинные эмоции, чувства, мысли. Напротив, если мы не соответствуем социально одобряемым формам поведения, то будем скрывать свои чувства и мысли, демонстрируя вместо того те, которые одобряемы окружающими. Это приведёт к разладу между реальным «Я», формируемым средой, и той частью психики, от которой мы вынуждены отказаться, что станет источником тревоги. Личность уравновешена тем лучше, чем больше согласия, или конгруэнтности, между реальным «Я» человека и его чувствами, мыслями и поведением. Высшими ценностями, призванием самоактуализирующейся личности являются истина, красота, совершенство и простота. Вовлечённость в дело, преданность этому делу побуждают стремиться к самосовершенствованию.

В иерархии человеческих потребностей стремление к самоактуализации, по А. Г. Маслоу, занимает вершину пирамиды, тогда как в её основании лежат простейшие физиологические потребности:

1. Физиологические (голод, жажда и др.);
2. Потребность в безопасности, защищённости;
3. Потребность в любви, присоединении, принятии, дружбе;
4. Потребность в уважении и самоуважении;
5. Познавательные, исследовательские потребности;
6. Эстетические (потребность в гармонии, порядке, красоте);
7. Потребность в самоактуализации (саморазвитии, реализации способностей).

Личность в своём развитии проходит **четыре стадии**:

1. Выживания;
2. Адаптационной ниши (обретения безопасности);
3. Активной деятельности (познания и оценки ситуации);
4. Процветания личности (неадаптивной активности). Эта стадия является самой значительной и успешной для личности, потому что в этом случае личность осуществляется как яркая индивидуальность, внося в свою деятельность максимум способностей, вкладов, перешагивая нормативные ограничения и присваивая деятельности своё лицо.

**2. Формирование личности: социальное и биологическое, бессознательное и осознаваемое в личности.** Формирование личности происходит под влиянием очень многих факторов: наличия витаминов в питании, музыкальных инструментов, обоих родителей, места проживания и т. д., прежде всего биологических, воздействующих изнутри, и социальных, воздействующих извне.

Группа факторов, воздействующих изнутри, – это весь набор врождённых потребностей, инстинктов, особенностей роста (маленький, высокий), телосложения (худой, толстый), внешнего облика (красивый или с дефектами тела), гормональ-

ный и гуморальный баланс, строение нервной системы. Все эти компоненты опосредованно скажутся на формировании личности человека. Редко, только при наличии компенсаторного окружения (умных и сильных родителей, друзей, педагогов), ребёнок-инвалид может вырасти в нравственно и психологически полноценную личность. Красивый ребёнок чаще других детей может быть втянут в определённую систему асоциальных отношений.

С другой стороны, извне, личность также может быть подвержена влиянию всей гаммы социальных факторов: особенностей взаимоотношений в семье, школьном коллективе, системы обучения, общества в целом. Человек в лагерях и тюрьмах теряет личность под воздействием системы этих отношений. Взаимодействие факторов, влияние их на человека различно. Итог личности – в балансе между этими двумя группами факторов.

Биологическое и социальное в личности напоминает то, о чём писал *З. Фрейд*. По Фрейду, личность складывается под влиянием трёх факторов (структур):

1. «Оно» («ид») – котёл низших страстей, которые не выходят на уровень сознания, но дают энергию для поиска объектов для удовлетворения страстей по принципу: удовлетворить потребность, не взирая на реальность; но это недопустимо, и человек в реальной жизни накладывает на это «табу».

2. «Я» («эго») – формируется над «Оно» и отделено от него тонкой перегородкой с целью вводить ограничения в действия «Оно». «Я» – это результат использования опыта и мышления для организации поведения. Задача «Я» – сохранить целостность новообразований, входящих в личность, защитить их от «ид», а также от запретов и норм общества за счёт сублимации, вытеснения, регрессии, замещения и других механизмов психологической защиты.

3. «Сверх-Я» («супер-эго») – выделяется из «Я», формируется обществом внутри личности и состоит из табу и ценностей, внушённых родителями и обществом, так как личность – это арена борьбы между хочу (Оно) и нужно / нельзя (сверх-Я). Иногда «сверх-Я» вырабатывает сигналы, и личность идёт на нарушения, а «вина» (механизм внутреннего наказания за возможную слабость «Я», за уступки, которые «Я» допустило) обрушивается на «Я» этой личности. В «Я» входит часть «Оно» и часть «сверх-Я». Мы не помним многие табу, которые закладывали в нас в раннем детстве, то, в чём нас ограничивали. «Я» познаёт всё, весь мир, внутри «Я» есть целые зоны (например, комплекс Эдипа и комплекс Электры), которые не осознаются, но прорываются в сновидениях, в забывчивости, юморе, описках, ошибках.

Бессознательное всегда остаётся бессознательным, но может обрести некоторую словесную форму: человек должен постараться найти подходящие слова, как можно более точные для определения своего состояния. Задача психоаналитика – найти непугающие слова и вложить в них иной смысл, чтобы исправить данное состояние человека. Иногда в личности созревает конфликт, если «Оно» и «сверх-Я» сильные. «Оно» всегда сильное, всегда давит на личность одинаково, но только при сильном «сверх-Я» бывают конфликты. Если «сверх-Я» слабое, «Оно» всегда удовлетворяется. «Оно» можно сравнить с лошадью, а «Я» – с всадником на этой лошади. Всадник всегда может использовать энергию лошади. Иногда «Я»

только делает вид, что управляет «Оно», а вся сила «Я» заключается в сублимировании «Оно», в приведении его в приемлемое для человека и общества состояние, русло (например, судьба и творчество Леонардо да Винчи).

*Л. И. Божович* выделяет 2 основных критерия сформированности личности:

1) способность преодолевать собственные непосредственные побуждения по фактам социально значимым («первое рождение личности», по А. Н. Леонтьеву);

2) способность действовать на основе сознательных мотивов, целей и принципов, то есть сознательное опосредование. «Оно предполагает наличие самосознания как особой инстанции личности» [5, с. 313]. Появление самосознания означает «второе рождение личности». Главная функция самосознания – познание себя, усовершенствование себя, поиск смысла жизни.

Ю. Б. Гиппенрейтер характеризует следующие «стихийные механизмы формирования личности»: 1) сдвиг мотива на цель; 2) идентификация и 3) освоение социальных ролей.

Названные механизмы действуют в русле общего, генерального процесса «опредмечивания потребности в общении». «Потребность в другом», в контакте с себе подобным оказывается главной движущей силой формирования и развития личности».

Разберём по порядку.

1) *Сдвиг мотива на цель*: нормы и требования любящей матери освещены для ребёнка *личностным смыслом*. Общение с ней – радость. Первоначально он выполняет её требования, чтобы продолжить испытывать эту радость. Ребёнок выполняет требуемые действия (цель) ради общения с матерью (мотив). «Со временем на это действие «проецируется» всё большее количество положительных переживаний, и вместе с их аккумуляцией правильное действие приобретает самостоятельную побудительную силу (становится мотивом)» [5, с. 301]. Итак, сначала действие происходит ради одной цели, а потом деятельность сама становится мотив-побуждающая, например: моряк сначала может пойти в море ради денег, потом – ради моря и всего комплекса взаимодействий. Потребность ребёнка в положительных эмоциональных контактах протекает как огромная внутренняя работа, приводящая к хорошему, правильному и культурному поведению и становится внутренней потребностью человека. Это говорит об успешном воспитании. «Тот предмет (идея, цель), который длительно и стойко насыщается положительными эмоциями, превращается в самостоятельный мотив (сдвиг мотива на цель)» [5, с. 301]. «Если общение со взрослым идёт плохо, безрадостно, приносит огорчения, то у ребёнка новые мотивы не возникают, правильного воспитания личности не происходит». Известен синдром внезапной детской смертности, когда ребёнок не только не развивается как личность, но и погибает физически, если подвергается эмоциональным травмам. «Родители, сделайте своего ребёнка сильным! Ваше мощнейшее оружие – безоговорочная любовь», – обращается к своим читателям американский учёный Росс Кэмпбелл (1992).

2) *Идентификация* – уподобление, отождествление с кем-либо, получение личного опыта через подражание и попытка слияния с этим образом, присвоение опыта; внесение своей личности в личность другого (в раннем детстве через под-

ражание усваивают социальный опыт). Проектирование себя в личность взрослого или другого человека и освоение его опыта называется *социальной наследственностью*. Затем может происходить смена объекта подражания: воспитатель, учитель, предводитель сверстников и т. п. Юность не отвергает авторитеты, только ищет их не в ближайшем окружении, а выдуманные, литературные или в поп-рок-культуре. Но потом может прийти разочарование, и личность освобождается от идентификации.

3) *Принятие и освоение социальных ролей*. От идентификации это отличается тем, что идентификация происходит не с персоной, а с *ролью*. Ребёнок проигрывает роли в раннем детстве, и это имеет большое значение, являясь существенным фактором в становлении его личности.

Переход к роли имеет несколько этапов:

- этап ролевых ожиданий – сначала мы мечтаем кем-то стать, примериваемся к этой роли;
- этап вживания в роль – происходит осознание роли, понимание её;
- этап исполнения – роль может повести за собой, накладывая на личность особый отпечаток, формируя в ней качества, ранее отсутствовавшие, например: белый халат для врача, классный журнал для учителя, свисток и дубинка в руках милиционера и т. д.

Итак, судьба личности – в руках ближайшего социального окружения, но сила внутреннего стремления к самосовершенствованию и саморазвитию поднимает человека над личностным уровнем – к самобытной *индивидуальности*.

Б. Г. Ананьев определил следующие *уровни индивидуальности*:

- клеточный (тип наследственности),
- морфологический (тип конституции),
- органических функций (жизнеобеспечение),
- психофизиологический (жизнеспособность),
- психологический (отражение отражённого и преобразованного),
- социально-психологический (роль),
- социальный (статусы).

Движение личности по вертикали становится возможным благодаря включению *основных функций самосознания*: познания себя, поиска смысла жизни, усовершенствования себя. Личность, зажата тисками конформизма, не выходит за пределы нормогруппового, стереотипного сознания и поведения. И, наоборот, личность, вырывающаяся за пределы адаптационной ниши, идущая на взрыв этой ниши, на разрушение своей физической и социальной сбалансированности, входит в новую эру своего существования – проявляется как *индивидуальность*. По определению С. Л. Рубинштейна, существование личности есть непрерывный выход за пределы самого себя: «Своими действиями я непрерывно взрываю, изменяю ситуацию, в которой я нахожусь, а вместе с тем непрерывно выхожу за пределы самого себя. Этот выход за пределы себя не есть отрицание моей сущности, как думают экзистенциалисты, это – её становление и, вместе с тем, – реализация моей сущности» [10, с. 344].

Яркой *индивидуальности* присущи такие психологические качества, как:

- 1) творческий подход и постоянный творческий поиск;
- 2) наличие ярких, устойчивых представлений;
- 3) чувство материала, включающее интуицию, догадку, прогнозирование;
- 4) настойчивость и одержимость;
- 5) установка на оригинальность решения возникающих задач.

Нетривиальность личности «отливается» в стиле деятельности. Человек яркой индивидуальности выступает не как формальный субъект деятельности, а как «автор», вносящий свой вклад в своеобразие операционного и смыслового аспектов деятельности. Высокий профессиональный уровень активности оказывается условием раскрепощения своеобразия личности: «Чем выше мастерство, тем отчетливее проявляется индивидуальный почерк» (Климов Е. М., 1969).

### **3. Направленность личности (роли).**

**Направленность личности** – свойство личности, характеризующее совокупность устойчивых мотивов, ориентирующих деятельность личности и относительно независимых от наличных ситуаций. Это интегративное системообразующее свойство, мобилизующее и регулирующее активность человека в конкретных ситуациях. Направленность личности характеризуется ее интересами, убеждениями, идеалами, в которых выражается мировоззрение человека. Содержательной стороной направленности личности являются ценностные ориентации. Формирование направленности личности связано с развитием самосознания и с переходом от внешних критериев оценки себя и своих действий к внутренним на основании собственных убеждений, ценностей и смыслов. Направленность личности обнаруживается в стиле мышления, поведения, отношений, общения и деятельности, в характере установок, ценностных ориентациях и целях. Сущность направленности – это не только «чего» хочет человек, но «почему» он этого хочет, то есть мотивы его поведения.

**Ценностные ориентации** – 1) идеологические, политические, моральные, эстетические и другие основания оценок субъектом окружающей действительности и ориентации в ней; 2) способ дифференциации объектов индивидом по их значимости. Ценностные ориентации формируются при усвоении социального опыта и обнаруживаются в целях, идеалах, убеждениях, интересах и других проявлениях личности. Совпадение важнейших ценностных ориентаций членов группы обеспечивает её сплоченность (ценностно-ориентационное единство).

**Потребность** – это нужда в чём-либо, какое-либо беспокойство организма, переживаемое субъективно определённым чувством. Потребность порождает побуждение – ощущение недостатка в чём-либо, имеющее определённую направленность и цель. Источником активности человека являются потребности.

**Мотив** – осознанная потребность; а также 1) побуждение к деятельности, связанное с удовлетворением потребностей субъекта; совокупность внешних или внутренних условий, вызывающих активность субъекта и определяющих ее направленность; 2) побуждающий и определяющий выбор направленности деятельности предмет (материальный или идеальный), ради которого она осуществляется; 3) осознаваемая причина, лежащая в основе выбора действий и поступков

личности; 4) то, что принадлежит самому субъекту поведения, является его устойчивым личностным свойством, изнутри побуждающим к совершению определенных действий.

**Мировоззрение** – система взглядов на объективный мир и место в нем человека, на отношение человека к окружающей его действительности и самому себе, а также обусловленные этими взглядами основные жизненные позиции людей, их убеждения, идеалы, принципы познания и деятельности, ценностные ориентации. В качестве субъекта мировоззрения реально выступают социальная группа и личность.

**Мотивация** – совокупность осознанных потребностей (мотивов), вызывающая активность организма и определяющая доминирующую направленность личности.

Это процесс непрерывного выбора и принятия решений на основе взвешивания поведенческих альтернатив. Мотивация объясняет целенаправленность действия, организованность и устойчивость целостной деятельности, направленной на достижение определенной цели; это побуждения, вызывающие активность организма и определяющие ее направленность. Термин «Мотивация», взятый в широком смысле, используется во всех областях психологии, исследующих причины и механизмы целенаправленного поведения человека и животных. По своим проявлениям и функции в регуляции поведения мотивирующие факторы могут быть разделены на три относительно самостоятельных класса. При анализе вопроса о том, почему организм вообще приходит в состояние активности, анализируются проявления *потребностей и инстинктов* как источников активности. Если изучается вопрос, на что направлена активность организма, ради чего произведен выбор именно этих актов поведения, а не других, исследуются прежде всего проявления *мотивов* как причин, определяющих выбор направленности поведения. При решении вопроса о том, как, каким образом осуществляется регуляция динамики поведения, исследуются проявления *эмоций, субъективных переживаний* (стремлений, желаний и т. п.) и *установок* в поведении субъекта.

#### **4. Локализация контроля и каузальная атрибуция.**

**Каузальная атрибуция** (от лат. *cause* – причина, *atribucio* – приписываю) – один из важнейших вопросов мотивации деятельности человека – причинное объяснение его поступков. Каузальная атрибуция – интерпретация субъектом межличностного восприятия причин и мотивов поведения других людей, мотивированный процесс когнитивного плана, направленный на осмысление полученной информации о поведении человека, выяснение причин тех или иных его поступков, а главное – на развитие у человека способности предсказывать их. Если один человек знает причину поступка другого человека, то он не просто его может объяснить, но и предсказать, и это очень важно в общении и взаимодействии людей. Каузальная атрибуция одновременно выступает как потребность человека в понимании причин наблюдаемых им явлений, так и его способность к такому пониманию. Каузальная атрибуция непосредственно связана с регуляцией человече-



ских отношений и включает объяснение, оправдание или осуждение поступков людей.

Начало изучению каузальной атрибуции было положено работой Ф. Хайдера «Психология межличностных отношений» (1958 г.). Одновременно в печати появились важные исследования по восприятию человека человеком, где были установлены эффекты влияния последовательности предъявления информации о человеке на его восприятие как личности, например, работы Г. Келли по теории личностных конструкторов – устойчивых когнитивно-оценочных образований, представляющих собой систему понятий, сквозь призму которых человек воспринимает мир. Один человек склонен чаще обращаться к положительным характеристикам (положительным полюсам конструкторов), другой – к отрицательным.

Личностные конструкторы могут служить для предсказания поведения человека, его мотивационно-когнитивного объяснения (каузальная атрибуция). В современной психологической литературе существует несколько концепций взаимосвязи мотивации деятельности (общения, поведения). Одна из них – *теория каузальной атрибуции*.

Под *каузальной атрибуцией* понимается истолкование субъектом межличностного восприятия, причин и мотивов поведения других людей и развитие на этой основе способности предсказывать их будущее поведение. Экспериментальные исследования каузальной атрибуции показали следующее: а) человек объясняет свое поведение не так, как он объясняет поведение других людей; б) процессы каузальной атрибуции не подчиняются логическим нормам; в) человек склонен объяснять неудачные результаты своей деятельности внешними, а удачные – внутренними факторами.

Оказалось, что люди с большой готовностью приписывают причины наблюдаемых поступков личности устойчивым качествам того человека, который их совершает, чем независимым от человека внешним обстоятельствам. Причины своих поступков они объясняют наоборот. Эта закономерность получила название «*фундаментальной ошибки каузальной атрибуции*» (И. Джоунс, 1979).

**Локус контроля** – характеристика локализации причин, исходя из которых человек объясняет свое поведение и ответственность и наблюдаемое им поведение и ответственность других людей. Интернальный (внутренний) локус контроля – поиск причин поведения и ответственности в самом человеке, в себе; экстернальный (внешний) локус контроля – локализация таких причин и ответственности вне человека, в окружающей его среде, судьбе.

**Самооценка** – оценка личностью самой себя, своих возможностей, качеств, достоинств и недостатков, своего места среди других людей. Самооценка включает в себя оценки разного рода. *Оценка первого рода* – это оценка своего внешнего облика и своих возможностей, продуктов своего труда, результатов своей деятельности. Это процессуальная оценка, в которой объект и субъект совмещены. Существует врожденная потребность в положительной оценке себя, всех своих сторон, и в самоуважении. *Оценка второго рода* – это оценка в себе интегрального образования selfevolution. Но интегральная самооценка не равна «Я-концепции», а познание себя – не равно самооценке. «Я-концепция» включает в

себя интегрированные, устойчивые оценки, которые состоят из оценок-результатов (а не из процесса оценивания). *Оценка третьего рода* – это самооценка как свойство личности, обнаруживает себя не в оценочных процессах, а в выборе трудности задач – в уровне притязаний.

**Уровень притязаний личности** (англ. personal level of aspiration) – стремление к достижению целей той степени сложности, на которую человек считает себя способным. В основе лежит такая оценка своих возможностей, сохранение которой стало для человека потребностью. Уровень притязаний может носить частный и общий характер. Частный характер уровня притязаний относится к достижениям в отдельных видах и областях деятельности или человеческих отношений. В его основе лежит самооценка в соответствующей области. Общий характер уровня притязаний относится ко многим областям жизни и деятельности человека, и прежде всего к тем, в которых проявляются его умственные и нравственные качества. В основе такого уровня притязаний лежит целостная оценка себя как личности. Понятие было введено К. Левиным и его учениками. Решающим фактором в его становлении является не сам по себе объективный успех или неуспех, а переживание субъектом своих достижений как успешных или неуспешных. Уровень притязаний может быть адекватным возможностям индивида и неадекватным (заниженным, завышенным). Завышенный уровень притязаний может стать источником аффекта неадекватности: конфликтов с другими людьми, с самим собой, что может привести к отклонениям в развитии личности. Соответствие уровня притязаний возможностям человека – одно из условий гармоничного развития личности.

**Теория мотивации достижения успехов** в различных видах деятельности создана и детально разработана американскими учеными Д. Макклелландом, Д. Аткинсоном и немецким ученым Х. Хекхаузенем. У человека есть два разных мотива, функционально связанных с деятельностью, направленной на достижение успеха. Это – мотив достижения успеха и мотив избегания неудачи.

Поведение людей, мотивированных на достижение успеха и на избегание неудачи, различается следующим образом. Люди, мотивированные на успех, обычно ставят перед собой в деятельности некоторую положительную цель, достижение которой может быть однозначно расценено как успех. Они отчетливо проявляют стремление во что бы то ни стало добиваться только успехов в своей деятельности, ищут такой деятельности. Активно в нее включаются, выбирают средства и предпочитают действия, направленные на достижение поставленной цели. У таких людей в их когнитивной сфере обычно имеется ожидание успеха, т. е. берясь за какую-нибудь работу, они обязательно рассчитывают на то, что добьются успеха, уверены в этом. Они рассчитывают получить одобрение за действия, направленные на достижение поставленной цели, а связанная с этим работа вызывает у них положительные эмоции. Для них характерна полная мобилизация всех своих ресурсов и сосредоточенность внимания на достижении поставленной цели.

Совершенно иначе ведут себя индивиды, мотивированные на избегание неудачи. Их явно выраженная цель в деятельности заключается не в том, чтобы добиться успеха, а в том, чтобы избежать неудачи, все их мысли и действия в пер-

вую очередь подчинены именно этой цели. Человек, изначально мотивированный на неудачу, проявляет неуверенность в себе, не верит в возможность добиться успеха, боится критики. С работой у него обычно связаны отрицательные эмоциональные переживания, он не испытывает удовольствия от деятельности, тяготится ею. В результате он часто оказывается не победителем, а побежденным.

Индивиды, ориентированные на достижение успеха, способны правильно оценить свои возможности, успехи и неудачи и обычно выбирают для себя профессии, соответствующие имеющимся у них знаниям, умениям и навыкам. Люди, ориентированные на неудачи, напротив, нередко характеризуются неадекватностью профессионального самоопределения, предпочитая для себя или слишком легкие или слишком сложные виды профессий. При этом они нередко игнорируют объективную информацию о своих способностях, имеют завышенную или заниженную самооценку, нереалистичный уровень притязаний. Люди, мотивированные на успех, проявляют большую настойчивость в достижении поставленных целей. При слишком легких и очень трудных задачах они ведут себя иначе, чем те, кто мотивирован на неудачу. При доминировании мотивации достижения успеха человек предпочитает задачи средней или слегка повышенной степени трудности, а при преобладании мотивации избегания неудачи – задачи, наиболее легкие и наиболее трудные.

Для человека, стремящегося к успеху в деятельности, привлекательность некоторой задачи, интерес к ней после неудачи в ее решении возрастает, а для человека, ориентированного на неудачу, – падает. Индивиды, мотивированные на успех, проявляют тенденцию возвращения к решению задачи, в которой они потерпели неудачу, а изначально мотивированные на неудачу проявляют тенденцию избегания ее, желание больше к ней никогда не возвращаться. Люди, изначально настроенные на успех, после неудачи обычно добиваются лучших результатов, а те, кто был с самого начала настроен на избегание неудачи, напротив, лучших результатов добиваются после успеха.

Содержание темы «общая характеристика личности» представлено в рис. 38, 39, 40, 41.

#### *Вопросы для повторения*

1. Дайте определения индивида, человека, личности, индивидуальности.
2. Расскажите об этапах «рождения личности».
3. Какие стадии развития личности вы знаете?
4. Назовите личностные характеристики.
5. Что такое направленность личности, что такое роль?
6. Какие механизмы формирования и развития личности вы знаете?
7. Что такое мотивация, мотив, потребность, самооценка, локус контроля, ценностные ориентации, каузальная атрибуция?
8. Какие теории личности и мотивации вы знаете?
9. Что такое самоактуализация и персонализация?



Рис. 38. Мотивация (студентка Е. Кочерова, ЭиУ-329)



**мотивация и Личность**

**мотивация и Деятельность**

| Мотивационные явления → Черты личности |   | основные черты<br>отношение к людям |
|--|---|-------------------------------------|
| 1. мотив достижения успеха             | адекватный выбор задач                      |                                     |
| 2. мотив избегания неудач              | выбор очень легких или очень трудных задач  |                                     |
| 3. локус контроля                      | поиск причин поведения и ответственности в: |                                     |
|  |   |                                     |
| экстернальный (внешний)                | окружающей среде, судьбе, вне человека      |                                     |
| 4. самооценка                          | оценка себя среди других                    |                                     |
| 5. уровень притязаний                  | желаемый уровень самооценки, тах успех      |                                     |
| 6. аффилиация                          | стремление быть в обществе, общаться        |                                     |
| 7. мотив отвергания                    | боязнь быть отвергнутым                     |                                     |
| 8. мотив власти                        | стремление управлять другими                |                                     |
| 9. альтруизм                           | бескорыстная помощь                         |                                     |
| 10. эгоизм                             | удовлетворение личных интересов             |                                     |
| 11. агрессивность                      | вред другим, причинение неприятностей       |                                     |
| 12. мотив торможения агрессии          | решение конфликтов                          |                                     |

| Мотивация определяет Деятельность                      |   |
|--|---|
| теория каузальной атрибуции                            | <ul style="list-style-type: none"> <li>● разное объяснение своего поведения и других людей</li> <li>● нет подчинения логике</li> <li>● неудача – внешние, удача – внутренние факторы для себя, для других – наоборот</li> </ul> |
| теория мотивации достижения успехов и избегания неудач | линейной связи нет, НО: результаты деятельности и тревожность связаны => существуют: «личностная тревожность», «ситуационная тревожность»   |

фрустрация – непреодолимые трудности на пути к цели, тщетные ожидания

Рис. 39. Мотивация (студентка Е. Мальцева, ЭиУ-329)

**Личность - интеграция всех психических процессов и свойств.**

|   |                          |
|---|--------------------------|
| Ведущий компонент структуры личности – направленность – система мотивов, определяющая поведение личности в изменяющихся условиях.                                   |                          |
| Направленность личности – устойчивая (трансситуативная) устремленность, ориентированность мыслей, которая является следствием доминирования определенных мотиваций. |                          |
| <b>Концепции взаимосвязи мотивации деятельности:</b>  |                          |
| Теория каузальной атрибуции – истолкование причин и мотивов поведения других людей и способность предугадывать его  |                          |
| Теория мотивации достижения успеха и избегания неудачи в различных видах деятельности   |                          |
| Зависит от  | Сила и характер мотива   |
|   | Сложность решаемых задач |
|   | Неудачи в прошлом        |
|   | Прочие причины           |

**Мотивация - психологические причины, объясняющие поведение человека, (начало, направленность, активность)**

|  |               |
|--|---------------|
| <b>Мотивационные явления =&gt; черты личности</b>    |               |
| Мотивационные образования:                           |               |
| Аффилиация – стремление быть в обществе других людей |               |
| Мотив отвергания                                     | Альтруизм     |
| Мотив власти   | Агрессивность |

|  |  |
|--|--|
| <b>Черты личности:</b>   |  |
| Мотив достижения успеха  |  |
| Мотив избегания неудачи  |  |
| Локус контроля – характеристика локализации причин, исходя из которых человек объясняет свое поведение и ответственность |  |
| <i>интернальный</i> (внутренний) – поиск причин и ответственности в себе   |  |
| <i>экстернальный</i> (внешний) – локализация причин и ответственности вне человека, в окружающей его среде, судьбе       |  |
| Самооценка   |  |
| Уровень притязаний   |  |

Рис. 40. «Личность» и «Мотивация» (студент Г. Касаткин, ЭиУ-428)



Рис. 41. «Личность» и «Мотивация» (студентка Ю. Гоглидзе, ЭиУ-428)

## ТЕМА 13. ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

### План

1. Понятие и строение человеческой деятельности. Главные признаки деятельности.
2. Виды и развитие человеческой деятельности.
3. Деятельность и психические процессы.
4. Умения, навыки, привычки.
5. Нравственная оценка деятельности.

*Основные понятия:* деятельность, поведение, общение, игра, учение, труд, умения, навыки, привычки.

### *Литература*

1. Гиппенрейтер, Ю. Б. Введение в общую психологию. Курс лекций / Ю. Б. Гиппенрейтер. – М.: ЧеРо, «Юрайт», 2000. – С. 99 – 134.
2. Немов, Р.С. Психология: Учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн. – Кн.1. Общие основы психологии / Р.С. Немов. – М.: Просвещение: ВЛАДОС, 1995. – С. 124 – 141.
3. Психология и педагогика / сост. А. А. Радугин, науч. ред. Е. А. Кротков. – М.: Центр, 2003. – С. 252 – 332.

**1. Деятельность** – специфически человеческая форма активного отношения к окружающему миру, содержание которой составляет его целесообразное изменение и преобразование в интересах людей. Деятельность человека предполагает определенное противопоставление субъекта и объекта деятельности: человек противопоставляет себе объект деятельности как материал, который должен получить новую форму и свойства, превратиться из материала в предмет и продукт деятельности [2].

Всякая деятельность включает в себя цель, средство, результат и сам процесс деятельности, и, следовательно, неотъемлемой характеристикой деятельности является её осознанность. Деятельность является реальной движущей силой общественного прогресса и условием самого существования общества. Вместе с тем история культуры показывает, что деятельность как таковая не является исчерпывающим основанием человеческого существования. Если основанием деятельности является сознательно формулируемая цель, то основание самой цели лежит вне деятельности, в сфере человеческих мотивов, идеалов и ценностей. Современное научно-техническое развитие всё более демонстрирует, что не только деятельность в сфере искусства или нравственности, но и научно-познавательная деятельность получает свой смысл, в конечном счёте, в зависимости от её нравственной ориентированности, от её влияния на человеческое существование. С другой стороны, зависимость самой деятельности от других социальных факторов выражается в том, что в разных типах культуры она занимает существенно различное место, выступая то в роли носителя высшего смысла человеческого бытия, то на правах необходимого, но отнюдь не почитаемого условия жизни.

Существуют многообразные классификации форм деятельности – разделение деятельности на духовную и материальную, производственную, трудовую и не-



трудовую и т. д.. С точки зрения творческой роли деятельности в социальном развитии особое значение имеет деление её на репродуктивную (направленную на получение уже известного результата известными же средствами) и продуктивную деятельность, или творчество, связанное с выработкой новых целей и соответствующих им средств или с достижением известных целей с помощью новых средств.

В истории познания понятие деятельности играло и играет двоякую роль: во-первых, мировоззренческого, объяснительного принципа, во-вторых, методологического основания ряда социальных наук, где деятельность человека становится предметом изучения. В качестве мировоззренческого принципа понятие деятельности утвердилось, начиная с немецкой классической философии, когда в европейской культуре восторжествовала новая концепция личности, характеризующейся рациональностью, многообразными направлениями активности и инициативы, и были созданы предпосылки для рассмотрения деятельности как основания и принципа всей культуры. Первые шаги к такой точке зрения сделал Кант. В ранг всеобщего основания культуры деятельность впервые возвёл Фихте, рассматривая субъект («Я») как чистую самодеятельность, как свободную активность, которая созидает мир («не-Я») и ориентируется на этический идеал. Но поскольку Фихте ввёл ряд внедеятельностных факторов (созерцание, совесть и др.) в качестве решающих критериев деятельности, он тем самым подорвал единство своей концепции.

Наиболее развитую рационалистическую концепцию деятельности построил Гегель. С позиций объективного идеализма он толкует деятельность как всепроникающую характеристику абсолютного духа, порождаемую имманентной потребностью последнего в самоизменении. Главную роль он отводит духовной деятельности и её высшей форме – рефлексии. Такой подход позволил Гегелю построить цельную концепцию деятельности, в рамках которой центральное место занимает проясняющая и рационализирующая работа духа. В концепции Гегеля обстоятельному анализу подвергнута диалектика структуры деятельности (в частности, глубокая взаимоопределяемость цели и средства), сделан ряд глубоких замечаний о социально-исторической обусловленности деятельности и её форм.

В послегегелевской буржуазной философии концепция деятельности, развитая немецким классическим идеализмом, подвергается резкой критике, при этом акцент перемещается с анализа рациональных компонентов целеполагания на более глубокие слои сознания, обнаруживающиеся в жизни человека. Против гегелевской концепции выступил Кьеркегор. Разумному началу в человеке он противопоставляет волю, а деятельности, в которой Кьеркегор видит отрешённое от подлинного бытия функционирование, противопоставляет жизнь, человеческое существование. Волонтаристская и иррационалистическая линия (Шопенгауэр, Ницше, Э. Гартман и т. д.), рассматривающая волю как основу мирового и индивидуального существования, на место разумного целеполагания (т. е. деятельности) ставит порыв и переживание. Эта тенденция получила своё продолжение в современном экзистенциализме. Вместе с тем в конце 19 в. реализуется и другая философская линия, делающая акцент на межличностных (общечеловеческих) компо-

нентах культуры, которые выступают как регулятивы деятельности и её направленности (баденская школа неокантианства с её учением о ценностях, Кассирер и его концепция роли знаковых структур). Феноменология Гуссерля отказала в самодостаточности формам деятельности, сложившимся в новоевропейской культуре, и поставила эти формы в более широкий контекст (выраженный, в частности, в понятии «жизненного мира»).

Тенденция отказа от рассмотрения деятельности как сущности человека и единственного основания культуры усиливается в западной философии на рубеже 19–20 вв. Это связано не только с утратой буржуазной цивилизацией социального оптимизма, но и с критикой техницистского активизма, осуществляемой некоторыми направлениями немарксистской философии.

Принцип деятельности как источника происхождения многообразных продуктов культуры и форм социальной жизни сыграл важную методологическую роль в становлении и развитии ряда социальных наук. Например, в культурно-исторической теории Л. С. Выготского мышление рассматривается как результат *интериоризации* практических действий и свойственной им логики. Концепция деятельности сыграла важную роль в развитии языкознания, психологии, этнографии и др.

Вместе с тем принцип деятельности при его развёртывании в конкретных исследованиях потребовал углублённого анализа механизмов деятельности и формирующих её факторов. Это привело к вычленению иных компонентов, лежащих за пределами собственно деятельности, хотя и связанных с ней и влияющих на нее. Теория социального действия (М. Вебер, Ф. Знанецкий) наряду с анализом рациональных компонентов целеполагающей деятельности подчёркивает значение ценностных установок и ориентаций, мотивов деятельности, ожиданий, притязаний и т. д., что приводит к психологизации понятия деятельности.

Марксистская философия в своей трактовке деятельности преодолела ограниченность узко рационалистического и идеалистического понимания деятельности. Марксизм исходит из целостного понимания деятельности как предметной, как органического единства чувственно-практической и теоретической форм деятельности. Эта целостность синтезируется в марксистском понятии практики, включающем многообразные формы человеческой активности и ставящем во главу угла труд как высшую форму деятельности. Марксистская концепция деятельности-сущности человека стала исходной методологической базой для ряда социальных наук. На ней выросли марксистская теория стоимости, трудовая теория антропогенеза Энгельса, марксистская педагогика и др.

Основное внешнее отличие живой материи от неживой, высших форм жизни от низших, более развитых живых существ от менее развитых заключается в том, что первые гораздо более подвижны и активны, чем вторые. Жизнь во всех ее формах связана с движениями, и по мере ее развития двигательная активность приобретает все более совершенные формы. Элементарные, простейшие живые существа гораздо более активны, чем самые сложно организованные растения. Это относится к разнообразию и скорости движений, возможности перемещаться в пространстве на различные расстояния. Простейшие могут жить только в вод-

ной среде, земноводные выходят на сушу; червеобразные живут на земле и под землей, птицы поднимаются в небо. Человек способен создать себе условия и обитать в любой среде и в любой точке земного шара (а в последние годы и вне Земли). Ни одно живое существо не в состоянии сравниться с ним по разнообразию, распространению и формам активности.

Активность растений практически ограничена обменом веществ с окружающей средой. Активность животных включает элементарные формы исследования этой среды и научение. Активность человека самая разнообразная. Кроме всех видов и форм, характерных для животных, она содержит особую форму, называемую деятельностью.

**Деятельность** можно определить как специфический вид активности человека, направленный на познание и творческое преобразование окружающего мира, включая самого себя и условия своего существования. В деятельности человек создает предметы материальной и духовной культуры, преобразует свои способности, сохраняет и совершенствует природу, строит общество, создает то, что без его активности не существовало в природе. Творческий характер человеческой деятельности проявляется в том, что благодаря ей он выходит за пределы своей природной ограниченности, т.е. превосходит свои же генотипически обусловленные возможности. Вследствие продуктивного, творческого характера своей деятельности человек создал знаковые системы, орудия воздействия на себя и природу. Пользуясь этими орудиями, он построил современное общество, города, машины, с их помощью произвел на свет новые предметы потребления, материальную и духовную культуру и, в конечном счете, преобразовал самого себя. Исторический прогресс, имевший место за последние несколько десятков тысяч лет, обязан своим происхождением именно деятельности, а не совершенствованию биологической природы людей.

Современный человек живет в окружении таких предметов, ни один из которых не является чистым творением природы. Ко всем таким предметам, особенно на работе и в быту, оказались в той или иной степени приложенными руки и разум человека, так что их можно считать материальным воплощением человеческих способностей. В них как бы опредмечены достижения разума людей. Усвоение способов обращения с такими предметами, включение их в деятельность выступает как собственное развитие человека. Всем этим человеческая деятельность отличается от активности животных, которые не производят ничего подобного: ни одежды, ни мебели, ни машин, ни знаковых систем, ни орудий труда, ни средств передвижения и многого другого. Для удовлетворения своих потребностей животные пользуются только тем, что им предоставила природа.

Иными словами, деятельность человека проявляется и продолжается в творениях, она носит продуктивный, а не только потребительский характер. Породив и продолжая совершенствовать предметы потребления, человек кроме способностей развивает свои *потребности*. Оказавшись связанными с предметами материальной и духовной культуры, потребности людей приобретают культурный характер.

Деятельность человека принципиально отличается от активности животных и в другом отношении. Если активность животных вызвана естественными потребностями, то деятельность человека в основном порождается и поддерживается искусственными потребностями, возникающими благодаря присвоению достижений культурно-исторического развития людей настоящего и предшествующих поколений. Это – потребности в познании (научном и художественном), творчестве, в нравственном самосовершенствовании и другие.

Формы и способы организации человеческой деятельности также отличаются от активности животных. Почти все они связаны со сложными *двигательными умениями и навыками*, которых нет у животных, – умениями и навыками, приобретенными в результате сознательного целенаправленного организованного обучения. Уже с раннего детства ребенка специально обучают по-человечески пользоваться предметами домашнего обихода (вилка, ложка, одежда, стул, стол, мыло, зубная щетка, карандаш, бумага и т. п.), различными инструментами, которые преобразуют заданные от природы движения конечностей. Они начинают подчиняться логике предметов, с которыми человек имеет дело. Возникает *предметная деятельность*, которая отличается от естественной активности животных.

Система движений, совершаемых животными, обусловлена анатомо-физиологическим устройством организма. С предметами человеческой материальной культуры (книга, карандаш, ложка и т. п.) животные обращаются так, как если бы они были обычными природными предметами, без учета их культурного назначения и способа употребления людьми. У человека сами движения рук и ног преобразуются, подчиняясь правилам культуры использования соответствующих предметов, т. е. становятся искусственными, более совершенными и социально обусловленными.

Если бы деятельность человека, так же как и активность животных, носила в основном потребительский характер, то нескольким десяткам поколений людей не удалось бы за исторически сравнительно короткий срок достигнуть такого прогресса, создать грандиозный мир духовной и материальной культуры. Все это – благодаря деятельностному характеру человеческой активности.

**Деятельность** – специфически человеческая, регулируемая сознанием активность, порождаемая потребностями и направленная на познание и преобразование внешнего мира и самого человека. Деятельность каждого отдельного человека зависит от его места в обществе, от условий, выпадающих на его долю, от того, как деятельность складывается в неповторимых индивидуальных обстоятельствах. Основной характеристикой деятельности является ее предметность. При этом предмет деятельности выступает двояко: первично – в своем независимом существовании, как подчиняющийся себе и преобразующий деятельность субъекта; вторично – как образ предметна, как продукт психического отражения его свойств, которое осуществляется в результате деятельности субъекта. Механизмами, «запускающими» деятельность, являются потребности и мотивы. Термином «деятельность» обозначают только такие процессы, которые осуществляют то или иное отношение человека к миру, отвечают особым соответствующим им потребностям.

Деятельность имеет сложное иерархическое строение и состоит из нескольких «слоев» или «уровней»:

- 1) уровень особенных деятельностей (или особых видов деятельности);
- 2) уровень действий (действие – это процесс, направленный на реализацию цели);
- 3) уровень операций (операцией называется способ выполнения действия);
- 4) уровень психофизиологических функций (под психофизиологическими функциями в теории деятельности понимается физиологическое обеспечение психических процессов: способности к ощущению, моторная способность, способность к образованию и фиксации следов прошлых воздействий, т.е. говорят о сенсорной, моторной, мнемической функциях).

### Главные признаки деятельности

1. Деятельность человека носит продуктивный, творческий, созидательный характер.

2. Деятельность человека связана с предметами материальной и духовной культуры, которые используются им или в качестве инструментов, или в качестве предметов удовлетворения потребностей, или в качестве средств собственного развития.

3. Деятельность человека преобразует его самого, его способности, потребности, условия жизни.

4. Человеческая деятельность в ее разнообразных формах и средствах реализации есть продукт истории.

5. Предметная деятельность людей с рождения им не дана. Она «задана» в культурном предназначении и способе использования окружающих предметов. Таковую деятельность необходимо формировать и развивать в обучении и воспитании. То же относится к внутренним, нейрофизиологическим и психологическим структурам, управляющим внешней стороной практической деятельности.

Деятельность отличается не только от активности, но и от поведения. *Поведение* не всегда целенаправленно, не предполагает создания определенного продукта, носит зачастую пассивный характер. Деятельность всегда целенаправленна, активна, нацелена на создание некоторого продукта. Поведение спонтанно («куда поведет»), деятельность организована; поведение хаотично, деятельность систематична.

Деятельность человека имеет следующие основные характеристики: мотив, цель, предмет, структуру и средства. Мотивом деятельности называется то, что побуждает ее, ради чего она осуществляется. В качестве мотива обычно выступает конкретная потребность, которая в ходе и с помощью данной деятельности удовлетворяется. Мотив – это осознанная потребность.

*Мотивы человеческой деятельности* могут быть самыми различными: органическими, функциональными, материальными, социальными, духовными. Органические мотивы направлены на удовлетворение естественных потребностей организма (у человека – на создание условий, в наибольшей степени этому способствующих). Такие мотивы связаны с ростом, самосохранением и развитием орга-

низма. Это – производство продуктов питания, жилища, одежды и т. п. Функциональные мотивы удовлетворяются с помощью разного рода культурных форм активности, например, игр и занятий спортом. Материальные мотивы побуждают человека к деятельности, направленной на создание предметов домашнего обихода, различных вещей и инструментов, непосредственно в виде продуктов, обслуживающих естественные потребности. Социальные мотивы порождают различные виды деятельности, направленные на то, чтобы занять определенное место в обществе, получить признание и уважение со стороны окружающих людей. Духовные мотивы лежат в основе тех видов деятельности, которые связаны с самосовершенствованием человека. Тип деятельности обычно определяется по ее доминирующему мотиву (доминирующему потому, что всякая человеческая деятельность полимотивирована, т. е. побуждается несколькими различными мотивами).

В качестве *цели деятельности* выступает ее продукт. Он может представлять собой реальный физический предмет, создаваемый человеком, определенные знания, умения и навыки, приобретаемые в ходе деятельности, творческий результат (мысль, идея, теория, произведение искусства).

Цель деятельности не равнозначна ее мотиву, хотя иногда мотив и цель деятельности могут совпадать друг с другом. Различные виды деятельности, имеющие одну и ту же цель (конечный результат), могут побуждаться и поддерживаться различными мотивами. Напротив, в основе ряда деятельностей с разными конечными целями могут лежать одни и те же мотивы. Например, чтение книги для человека может выступить как средство удовлетворения материальных (продемонстрировать знания и за это получить высокооплачиваемую работу), социальных (блеснуть познаниями в кругу значимых людей, добиться их расположения), духовных (расширить свой кругозор, подняться на более высокий уровень нравственного развития) потребностей. Такие разные виды деятельности, как приобретение модных, престижных вещей, чтение литературы, забота о внешнем виде, выработка умения себя вести, могут, в конечном счете, преследовать одну и ту же цель: добиться во что бы то ни стало чьего-либо расположения.

*Предметом деятельности* называется то, с чем она непосредственно имеет дело. Так, например, предметом познавательной деятельности является всякого рода информация, предметом учебной деятельности – знания, умения и навыки, предметом трудовой деятельности – создаваемый материальный продукт.

Всякая деятельность имеет определенную *структуру*. В ней обычно выделяют действия и операции как основные составляющие деятельности. Действием называют часть деятельности, имеющую не вполне самостоятельную, осознанную человеком цель. Например, действием, включенным в структуру познавательной деятельности, можно назвать получение книги, ее чтение; действиями, входящими в состав трудовой деятельности, можно считать знакомство с задачей, поиск необходимых инструментов и материалов, разработку проекта, технологии изготовления предмета и т. п.; действиями, связанными с творчеством, являются формулировка замысла, поэтапная его реализация в продукте творческой работы.

Операцией именуют способ осуществления действия. Сколько есть различных способов выполнения действия, столько можно выделить различных операций. Характер операции зависит от условий выполнения действия, от имеющихся у человека умений и навыков, от наличных инструментов и средств осуществления действия. Разные люди, к примеру, запоминают информацию и пишут по-разному. Это значит, что действие по написанию текста или запоминанию материала они осуществляют при помощи различных операций. Предпочитаемые человеком операции характеризуют его индивидуальный стиль деятельности.

В качестве *средств осуществления деятельности* для человека выступают те инструменты, которыми он пользуется, выполняя те или иные действия и операции. Развитие средств деятельности ведет к ее совершенствованию, в результате чего деятельность становится более продуктивной и качественной.

Мотивация деятельности в ходе ее развития не остается неизменной. Так, например, у трудовой или творческой деятельности со временем могут появиться другие мотивы, а прежние отойти на второй план. Иногда действие, ранее включенное в состав деятельности, может выделиться из нее и приобрести самостоятельный статус, превратиться в деятельность с собственным мотивом. В этом случае мы отмечаем факт рождения новой деятельности.

С возрастом по мере развития человека происходит изменение мотивации его деятельности. Если человек изменяется как личность, то мотивы его деятельности преобразуются. Прогрессивное развитие человека характеризуется движением мотивов в сторону их все большего одухотворения (от органических к материальным, от материальных к социальным, от социальных к творческим, от творческих к нравственным).

Всякая человеческая деятельность имеет внешние и внутренние компоненты. К *внутренним* относятся анатомо-физиологические структуры и процессы, участвующие в управлении деятельностью со стороны центральной нервной системы, а также психологические процессы и состояния, включенные в регуляцию деятельности. К *внешним компонентам* можно отнести разнообразные движения, связанные с практическим выполнением деятельности.

**2. Виды и развитие человеческой деятельности.** У современного человека имеется множество различных видов деятельности, число которых примерно соответствует количеству имеющихся потребностей (с учетом полимотивированности деятельности). Для того чтобы представить и описать все эти виды деятельности, необходимо перечислить наиболее важные для человека потребности. Но такая задача на практике представляется непростой, так как число разнообразных потребностей велико и они индивидуально варьируют.

Проще определить основные параметры, в соответствии с которыми можно описывать систему человеческих потребностей, и далее, пользуясь ими, давать характеристики видов деятельности, присущих конкретному человеку. Таких параметров три: сила, количество и качество потребностей.

Под силой потребности имеется в виду значение соответствующей потребности для человека, ее актуальность, частота возникновения и побудительный по-

тенциал. Более сильная потребность является более значимой, возникает чаще, доминирует над другими потребностями и заставляет человека вести себя таким образом, чтобы в первую очередь была удовлетворена именно данная потребность.

Количество – это число разнообразных потребностей, имеющих у человека и время от времени становящихся для него актуальными. Есть люди, у которых число потребностей относительно невелико, и они вполне успешно справляются с их систематическим удовлетворением, получая удовольствие от жизни. Но есть такие люди, которые имеют множество различных, порой противоречащих друг другу, несовместимых потребностей. Актуализация таких потребностей требует одновременного включения человека в различные виды деятельности, причем нередко возникают конфликты между разнонаправленными потребностями, и ощущается дефицит времени, необходимого для их удовлетворения. Такие люди обычно жалуются на нехватку времени и испытывают неудовлетворение от жизни, в частности оттого, что вовремя не успевают делать все дела.

Под своеобразием потребности имеются в виду предметы и объекты, с помощью которых та или иная потребность может быть достаточно полно удовлетворена у данного человека, а также предпочитаемый способ удовлетворения этой и других потребностей. Например, познавательная потребность одного человека может быть удовлетворена в результате систематического просмотра только развлекательных передач по телевидению. Другому для полного удовлетворения аналогичной потребности мало чтения газет, книг, прослушивания радио и просмотра телепередач. Третьему помимо перечисленного необходимо систематическое общение с людьми – носителями полезной информации познавательного характера, а также включение в интересную самостоятельную творческо-поисковую работу.

В соответствии с описанными параметрами, характеризующими систему человеческих потребностей, можно индивидуально представить и описать совокупность деятельностей, характерных для отдельно взятого человека и для групп людей. В этом случае по каждому из названных параметров и по разнообразию их сочетаний можно составить и предложить классификации видов человеческой деятельности.

Но есть и другой путь: обобщить и выделить основные виды деятельности, свойственные всем людям. Они будут соответствовать общим потребностям, которые можно обнаружить практически у всех без исключения людей, а точнее – видам социальной человеческой активности, в которые неизбежно включается каждый человек в процессе своего индивидуального развития. Это – общение, игра, учение и труд. Их следует рассматривать в качестве основных видов деятельности людей.

### **Общение**

*Общение* – первый вид деятельности, возникающий в процессе индивидуального развития человека, за ним следуют игра, учение и труд. Все эти виды деятельности носят развивающий характер, т. е. при включении и активном участии в них ребенка происходит его интеллектуальное и личностное развитие.



Общение рассматривается как вид деятельности, направленной на обмен информацией между общающимися людьми. Оно также преследует цели установления взаимопонимания, добрых личных и деловых отношений, оказания взаимопомощи и учебно-воспитательного влияния людей друг на друга. Общение может быть непосредственным и опосредствованным, вербальным и невербальным. При непосредственном общении люди находятся в прямых контактах друг с другом, знают и видят друг друга, прямо обмениваются вербальной или невербальной информацией, не пользуясь для этого никакими вспомогательными средствами. При опосредствованном общении прямых контактов между людьми нет. Они осуществляют обмен информацией или через других людей, или через средства записи и воспроизведения информации (книги, газеты, радио, телевидение, телефон, телефакс и т. п.).

### Игра

*Игра* - это такой вид деятельности, результатом которого не становится производство какого-либо материального или идеального продукта (за исключением деловых и конструкторских игр взрослых людей и детей). Игры часто имеют характер развлечения, преследуют цель получения отдыха. Иногда игры служат средством символической разрядки напряженностей, возникших под влиянием актуальных потребностей человека, которые он не в состоянии ослабить иным путем.

Существует несколько типов игр: индивидуальные и групповые, предметные и сюжетные, ролевые и игры с правилами. *Индивидуальные игры* представляют собой род деятельности, когда игрой занят один человек, *групповые* — включают несколько индивидов. *Предметные игры* связаны с включением в игровую деятельность человека каких-либо предметов. *Сюжетные игры* разворачиваются по определенному сценарию, воспроизводя его в основных деталях. *Ролевые игры* допускают поведение человека, ограниченное определенной ролью, которую в игре он берет на себя. Наконец, *игры с правилами* регулируются определенной системой правил поведения их участников. Нередко в жизни встречаются смешанные типы игр: предметно-ролевые, сюжетно-ролевые, сюжетные игры с правилами и т. п. Отношения, складывающиеся между людьми в игре, как правило, носят искусственный характер в том смысле этого слова, что окружающими они не принимаются всерьез и не являются основаниями для выводов о человеке. Игровое поведение и игровые отношения мало влияют на реальные взаимоотношения людей, по крайней мере, среди взрослых.

Тем не менее, игры имеют большое значение в жизни людей. Для детей игры имеют по преимуществу развивающее значение, а у взрослых служат средством общения, разрядки. Некоторые формы игровой деятельности приобретают характер ритуалов, учебно-тренировочных занятий, спортивных увлечений. Для детей игра является способом освоения общественных отношений, социальных ролей, овладения культурно-историческим опытом.

## Учение

*Учение* выступает как вид деятельности, целью которого является приобретение человеком знаний, умений и навыков. Учение может быть организованным и осуществляться в специальных образовательных учреждениях. Оно может быть неорганизованным и происходить попутно, в других видах деятельности как их побочный, дополнительный результат. У взрослых людей учение может приобретать характер самообразования. Особенности учебной деятельности состоят в том, что она прямо служит средством психологического развития индивида.

## Труд

Особое место в системе человеческой деятельности занимает *труд*. Именно благодаря труду человек построил современное общество, создал предметы материальной и духовной культуры, преобразовал условия своей жизни таким образом, что открыл для себя перспективы дальнейшего, практически неограниченного развития. С трудом, прежде всего, связано создание и совершенствование орудий труда. Они, в свою очередь, явились фактором повышения производительности труда, развития науки, промышленного производства, технического и художественного творчества.

Когда говорят о развитии человеческой деятельности, то имеют в виду следующие аспекты прогрессивного преобразования деятельности.

1. Филогенетическое развитие системы деятельности человека.
2. Включение человека в различные виды деятельности в процессе его индивидуального развития (онтогенез).
3. Изменения, происходящие внутри отдельных видов деятельности по мере их развития.
4. Дифференциацию деятельностей, в процессе которой из одних деятельностей рождаются другие за счет обособления и превращения отдельных действий в самостоятельные виды деятельности.

Филогенетическое преобразование системы человеческих деятельностей совпадает по существу с историей социально-экономического развития человечества. Интеграция и дифференциация общественных структур сопровождалась появлением у людей новых видов деятельности. То же самое происходило по мере роста экономики, развития кооперации и разделения труда. Люди новых поколений, включаясь в жизнь современного им общества, усваивали и развивали те виды деятельности, которые характерны для данного общества.

Этот процесс интеграции растущего индивида в действующую систему деятельностей называется *социализацией*, и ее поэтапное осуществление предполагает постепенное вовлечение ребенка в общение, игру, учение и труд – те четыре основных вида деятельности, которые были кратко описаны выше. При этом каждый из названных видов деятельности сначала усваивается в самом элементарном виде, а затем усложняется и совершенствуется. Общение взрослого с окружающими людьми так же мало похоже на общение младенца или младшего школьника, как трудовая деятельность взрослых людей на детскую игру.

В процессе развития деятельности происходят ее внутренние преобразования. Во-первых, деятельность обогащается новым предметным содержанием. Ее объектом и соответственно средством удовлетворения связанных с ней потребностей становятся новые предметы материальной и духовной культуры. Во-вторых, у деятельности появляются новые средства реализации, которые ускоряют ее течение и совершенствуют результаты. Так, например, усвоение нового языка расширяет возможности для записи и воспроизводства информации; знакомство с высшей математикой улучшает способность к количественным расчетам. В-третьих, в процессе развития деятельности происходит автоматизация отдельных операций и других компонентов деятельности, они превращаются в умения и навыки. Наконец, в-четвертых, в результате развития деятельности из нее могут выделяться, обособляться и дальше самостоятельно развиваться новые виды деятельности. Этот механизм развития деятельности описан А. Н. Леонтьевым и получил название сдвига мотива на цель.

Действие этого механизма представляется следующим. Некоторый фрагмент деятельности – действие – поначалу может иметь осознаваемую индивидом цель, которая в свою очередь выступает как средство достижения другой цели, служащей удовлетворению потребности. Данное действие и соответствующая ему цель являются привлекательными для индивида постольку, поскольку они обслуживают процесс удовлетворения потребности. В дальнейшем цель этого действия может приобрести самостоятельную ценность, стать потребностью или мотивом. В этом случае говорят, что в ходе развития деятельности произошел сдвиг мотива на цель и родилась новая деятельность.

**3. Деятельность и психические процессы.** Психические процессы: восприятие, внимание, воображение, память, мышление, речь – выступают как важнейшие компоненты любой человеческой деятельности. Для того чтобы удовлетворять свои потребности, общаться, играть, учиться и трудиться, человек должен воспринимать мир, обращать внимание на те или иные моменты или компоненты деятельности, представлять то, что ему нужно сделать, запоминать, обдумывать, высказывать суждения. Следовательно, без участия психических процессов человеческая деятельность невозможна, они выступают как ее неотъемлемые внутренние моменты.

Но оказывается, что психические процессы не просто участвуют в деятельности, они в ней развиваются и сами представляют собой особые виды деятельности. Приведем некоторые примеры.

*Восприятие* в процессе практической деятельности приобретает свои важнейшие человеческие качества. В деятельности формируются его основные виды: восприятие глубины, направления и скорости движения, времени и пространства. Практическое манипулирование ребенка с объемными, близлежащими и удаленными предметами открывает ему тот факт, что предметы и пространство имеют определенные измерения: ширину, высоту, глубину. В результате человек обучается воспринимать и оценивать формы. Следящие движения руки и глаза, сопровождаемые синергическими, координированными сокращениями определенных

групп мышц, способствуют становлению восприятия движения и его направления. Изменения скорости движущихся объектов автоматически воспроизводятся в ускорениях и замедлениях сокращений определенных групп мышц, и это обучает органы чувств восприятию скорости.

*Воображение* тоже связано с деятельностью. Во-первых, человек не в состоянии представить или вообразить такое, что когда-либо не выступало в опыте, не было элементом, предметом, условием или моментом какой-либо деятельности. Фактура воображения есть отражение, хотя и не буквальное, опыта практической деятельности.

Еще в большей степени это относится к *памяти*, причем к двум ее основным процессам одновременно: к запоминанию и воспроизведению. Запоминание осуществляется в деятельности и само представляет особого рода мнемическую деятельность, которая содержит действия и операции, направленные на подготовку материала к лучшему его запоминанию. Это – структурирование, осмысление, ассоциирование материала с известными фактами, включение разнообразных предметов и движений в процесс запоминания и т. п.

Припоминание также предполагает выполнение определенных действий, направленных на то, чтобы вовремя и точно вспомнить запечатленный в памяти материал. Известно, что сознательное воспроизведение деятельности, в ходе которой некий материал был запомнен, способствует тому, что он легче припоминается.

*Мышление* в ряде своих форм идентично практической деятельности (так называемое «ручное», или практическое, мышление). В более развитых формах – образной и логической – деятельностный момент выступает в нем в виде внутренних, мыслительных действий и операций. Речь также представляет собой особого рода деятельность, так что часто, характеризуя ее, пользуются словосочетанием «речевая деятельность». «Поскольку внутренние психические процессы у человека обнаруживают то же строение, что и внешние действия, есть все основания говорить не только о внешнем, но и внутреннем действии» [2].

Было экспериментально доказано, что внутренние, т. е. психические, процессы, называемые высшими психическими функциями, по происхождению и структуре являются деятельностями. Ни один из названных психических процессов не протекает как чисто внутренний и обязательно включает какие-либо внешние, обычно двигательные, звенья. Зрительное восприятие, например, неразрывно связано с движениями глаз, осязание – с движениями рук, внимание – с мышечными сокращениями, определяющими его сосредоточенность, переключаемость и рассеянность. При решении человеком задач почти всегда работает его артикуляционный аппарат; речевая деятельность без движений гортани и лицевых мышц невозможна. Следовательно, всякая деятельность – это соединение внутренних и внешних, психических и поведенческих действий и операций.

**4. Умения, навыки, привычки.** Автоматизированные, сознательно, полусознательно и бессознательно контролируемые компоненты деятельности называются соответственно умениями, навыками и привычками.

*Умения* – то элементы деятельности, позволяющие что-либо делать с высоким качеством, например, точно и правильно выполнять какое-либо действие, операцию, серию действий или операций. Умения обычно включают в себя автоматически выполняемые части, называемые навыками.

*Навыки* – это полностью автоматизированные, инстинктоподобные компоненты умений, реализуемые на уровне бессознательного контроля. Если под действием понимать часть деятельности, имеющую четко поставленную сознательную цель, то навыком также можно назвать автоматизированный компонент действия. Лишние, ненужные движения исчезают, а количество ошибочных резко падает.

Контроль за действием или операцией при их автоматизации смещается с процесса на конечный результат, скорость выполнения действия и операции резко возрастает, достигая некоторого оптимума или максимума. Все это обычно происходит в результате упражнений и тренировки.

Развитие и совершенствование деятельности можно понимать, таким образом, как переход компонентов отдельных умений, действий и операций на уровень навыков. В качестве навыка, кстати, могут выступать и операции. Тогда они являются частью более сложного навыка. Поскольку навыки входят в структуру действий и различных видов деятельности в большом количестве, они обычно взаимодействуют друг с другом, образуя сложные системы навыков.

Важное значение для понимания процесса формирования навыков имеет их перенос, т. е. распространение и использование навыков, сформированных в результате выполнения одних действий и видов деятельности, на другие. Для того чтобы такой перенос осуществился нормально, необходимо, чтобы навык стал обобщенным, универсальным, согласующимся с другими навыками, действиями и видами деятельности, доведенным до автоматизма.

*Умения* в отличие от навыков образуются в результате координации навыков, их объединения в системы с помощью действий, которые находятся под сознательным контролем. Через регуляцию таких действий осуществляется оптимальное управление умениями. Оно состоит в том, чтобы обеспечить безошибочность и гибкость выполнения действия, т. е. получение в результате надежного итога действия. Умение обучать означает, что учитель в состоянии научить любого нормального ученика тому, что знает и умеет сам.

Умения в отличие от навыков всегда опираются на активную интеллектуальную деятельность и обязательно включают в себя процессы мышления. Сознательный интеллектуальный контроль – это главное, что отличает умения от навыков. Активизация интеллектуальной деятельности в умениях происходит как раз в те моменты, когда изменяются условия деятельности, возникают нестандартные ситуации, требующие оперативного принятия разумных решений. Умения и навыки делятся на несколько типов: двигательные, познавательные, теоретические и практические.

Большое значение в формировании всех типов умений и навыков имеют *упражнения*. Благодаря им происходит автоматизация навыков, совершенствование умений, деятельности в целом. Упражнения необходимы как на этапе выработки умений и навыков, так и в процессе их сохранения. Без постоянных, систематических упражнений умения и навыки обычно утрачиваются, теряют свои качества.

Еще один элемент деятельности – это *привычка*. От умения и навыков она отличается тем, что представляет собой так называемый непродуктивный элемент деятельности. Если умения и навыки связаны с решением какой-либо задачи, предполагают получение какого-либо продукта и достаточно гибки (в структуре сложных умений), то привычки являются негибкой (часто и неразумной) частью деятельности, которая человеком выполняется механически, не имеет сознательной цели или явно выраженного продуктивного завершения. В отличие от простого навыка привычка может в определенной степени сознательно контролироваться. Но от умения она отличается тем, что не всегда является разумной и полезной (дурные привычки). Привычки как элементы деятельности представляют собой наименее гибкие ее части [2].

### Деятельность изобретателя

В изобретении и изобретательстве многие склонны усматривать совершенно исключительное явление, доступное лишь немногим исключительным людям. И, конечно, большие изобретения и великие изобретатели – не повседневное явление. Но в больших изобретениях и великих изобретателях находит себе лишь исключительное выражение явление, которое в менее ярких формах и более скромных размерах встречается значительно чаще, чем можно было думать. Сейчас мы по опыту знаем, что изобретательство – явление массовое; оно часто вырастает из трудовой практики и широко распространено среди трудящихся. Элементы изобретательства заключены при этом не только в изобретении или усовершенствовании какой-либо машины или прибора, но и в введении нового приема, способа, организации работы.

*Если, с одной стороны, делались попытки превратить изобретение в нечто совершенно исключительное, в проявление творческого гения, плод интуиции, наития, нечто будто бы принципиально отличное от обыкновенной интеллектуальной деятельности, то, с другой стороны, делались и попытки признать изобретение, открытие характерной особенностью и принадлежностью всякой интеллектуальной деятельности (К. Бюлер).* Это также неверно. Изобретение имеет свои специфические особенности и предъявляет свои специфические требования, которые особенно тесно связывают его с практической деятельностью. Специфика изобретения, отличающая его от других форм творческой интеллектуальной деятельности, заключается в том, что оно должно создать *вещь*, реальный предмет, механизм или прием, который *разрешает* определенную *проблему*. Этим определяется своеобразие творческой работы изобретателя; изобретатель должен *ввести* что-то новое в *контекст действительности*, в реальное протекание какой-то деятельности. Это нечто существенно иное, чем разрешить теоретическую проблему, в которой нужно учесть ограниченное количество абстрактно выделен-

ных условий. При этом действительность исторически опосредована деятельностью человека, техникой: в ней воплощено историческое развитие научной мысли. Поэтому в процессе изобретения нужно исходить из контекста действительности, в который требуется ввести нечто новое, и учесть соответствующий научный контекст. Этим определяется общее направление и специфический характер различных звеньев процесса изобретения.

Процесс изобретательской работы в подлинном смысле слова начинается обычно с выявления точки приложения изобретательской мысли и исканий изобретателя. Выявление этой точки – первый этап в его работе. У изобретателя должно выработаться специфическое восприятие вещей. Оно определяется повышенным интересом к технической стороне деятельности и установкой на ее изменение, улучшение, рационализацию, переделку. Для изобретательской работы очень важна постепенно вырабатывающаяся тенденция: присмотреться, где и что надо и можно изменить, переделать, улучшить.

*«Пошлите меня в любое дело, – говорит один русский изобретатель, – и я сам без всякого понуждения буду искать в нем нового лучшего решения. Я стал бы думать: а нельзя ли сделать легче и лучше. Некоторые машины меня раздражают; я вижу, как много там нецелесообразного, и мне хотелось бы их переделать» (Якобсон).*

В процессе изобретательской деятельности начинается своеобразный процесс стягивания к этой точке и вбирания в нее самых различных наблюдений и всевозможных знаний, которые приходят ему на ум, в голове изобретателя возникает множество иногда самых неожиданных сопоставлений.

С этим связана роль, которую играет случай в процессе изобретения. Эта роль случая в изобретательской деятельности неоднократно отмечалась в истории техники. Так, открытию телескопа содействовало, по-видимому, случайное обстоятельство. Изобретатель или один из изобретателей его, Янсен, случайно как-то взглянув через находившиеся в его руках выпуклое и выгнутое стекло, заметил, что два таких стекла, находящиеся на некотором расстоянии друг от друга, дают большее увеличение, чем одно двояковыпуклое стекло.

Изобретатель кардочесальной машины Гейльман говорил, что на изобретение его натолкнуло случайное наблюдение за тем, как его дочери расчесывали свои волосы. Можно привести и ряд других аналогичных случаев.

Эта роль случая в процессе изобретения непосредственно связана с общим характером процесса изобретательской работы. Она обусловлена тем, что мысль отправляется в данном случае не от теоретической проблемы, имеющей определенное место в системе науки, а от какой-то точки в действительности и должна вне ее найти нечто, что может быть введено в ее контекст, в какое-то место его. Для этого по большей части приходится двигаться не систематически в одном определенном направлении, а экспериментировать в самых различных, нащупывая возможность приблизиться к цели то одним, то другим путем, улавливая все, что даже в самых отдаленных и, на первый взгляд, чуждых областях может в результате неожиданных сопоставлений пригодиться.

Роль случайности в изобретении никак, конечно, не исключает закономерной необходимости этого процесса. Эта закономерность и необходимость проявляется прежде всего в том, что самая потребность в том или ином изобретении очень часто осознается одновременно целым рядом изобретателей, возникая, очевидно, закономерно; неоднократно случалось даже, что одно и то же открытие делалось одновременно или почти одновременно несколькими изобретателями (помимо Янсена, телескоп изобрел одновременно Галилей и, по-видимому, еще ряд лиц; чесальную машину, помимо Гейльмана, ряд других изобретателей). Закономерная необходимость процесса изобретения проявляется и внутри его; то или иное наблюдение, сопоставление, может подвернуться случайно, но использование его для изобретения уже не может быть делом случая, оно дело мысли, которая постигает явления в их закономерной необходимости. Случай бывает полезен только тому, кто умеет его использовать; случай наводит нас на нужную мысль, только когда мысль эта для нас не случайна, когда мы сосредоточены на ней и ищем ее.

Роль случая в процессе изобретения проявляется в значительной роли, которую в ходе его играет мысленное *экспериментирование*.

Экспериментирование в процессе изобретения в свою очередь теснейшим образом связано с деятельностью воображения.

Решение обычно первоначально зарождается в уме в виде некоторой идеи, которая получает лишь схематическое выражение; часто сначала лишь как бы угадан общий *принцип* решения. Его в таком случае нужно перевести в *схему*. Но, в конечном счете, изобретателю нужна не схема, а то конкретное, что вошло бы в конкретный контекст преобразованной таким образом действительности и стало бы в ней на свое место. С этим связано своеобразие интеллектуальной работы в заключительных этапах изобретательской деятельности. Отсюда часто необходимость в расчетах, калькуляциях и в чертежах. Чертеж, проект, детализированное графическое изображение или модель служит не только для того, чтобы довести мысль изобретателя до другого человека, но и конкретизировать, уточнить ее. Лишь когда это достигнуто, изобретение сделано, работа изобретателя закончена.

Типичным, классическим изобретением являются орудия. Изобретение орудий – прототип всякого изобретения. Поэтому изобретение органически связано с трудом. Исторически оно так же древне, как пользование орудиями, т. е. как труд. Весь процесс исторического развития техники был длинным рядом изобретений, проходящим через всю историю развития производительных сил.

### **Труд художника**

Свой специфический характер носит и художественное творчество – работа писателя, поэта, художника, музыканта.

Несмотря на ложные представления о вдохновении, внезапном наитии и т. д., особенно распространенные именно по отношению к художественному творчеству, можно сказать, что и художественное творчество – прежде всего большой, напряженный, сосредоточенный и часто кропотливый труд.



Реализация замысла художника предполагает обычно более или менее длительное собирание и впитывание или вбирание в себя многообразных впечатлений. Иногда этот материал собирается «впрок», иногда это специальная работа по собиранию материалов для осуществления определенного замысла. Достаточно напомнить, как Пушкин работал над «Борисом Годуновым», Толстой – над замыслом «Декабристы» или, если говорить о современниках, Тынников – над романом «Пушкин». При накоплении материалов, собираемых впрок, они либо просто впитываются и как бы отлеживаются и зреют, либо же специально фиксируются (зарисовки художников, которые используются при случае, записные книжки Чехова). Иногда от наблюдения художник переходит даже к прямому экспериментированию. Этим своеобразным «экспериментированием» особенно пользовался Леонардо да Винчи: *«Он отправлялся на рынок, где торговали крестьяне, выбирал между ними наиболее поражающие его фигуры, приглашал их к себе и угощал на славу. Расположивши их таким образом в свою пользу, Леонардо рассказывал им уморительные истории, доводя их до того, что часто они надрывали, как говорится, животики от смеху, или же он старался вызвать в своих добровольных натурщиках чувство страха, внезапно вынимая из-под плаща фантастических животных, вылепленных им из гипса и двигавшихся по столу вследствие движения наполнявшей их ртути»* (по М. М. Филиппову). Не многие художники так откровенно экспериментировали – в буквальном смысле этого слова – над объектами своего наблюдения, как это делал Леонардо да Винчи; но некоторое мысленное экспериментирование посредством введения изображаемых лиц в сферу различных действий является одним из существеннейших средств для выявления облика изображаемого лица. Лишь в результате такого экспериментирования, вводя изображаемых им лиц в различные ситуации, требующие от них определенных действий, художник может до конца раскрыть внутреннюю логику характера и действий изображаемых им лиц. Самые ситуации должны, очевидно, подбираться, как в эксперименте, так, чтобы в них с необходимостью выявлялись некоторые свойства действующего лица, особенно важные для раскрытия его характера.

Впитав в себя столько чувств своих творцов, произведения больших мастеров иногда порождают переживания более яркие, чем любое реальное событие.

*«Помню, – пишет Горький, – «Простое сердце» Флобера я читал в Троицын день вечером, сидя на крыше сарая, куда залез, чтобы спрятаться от празднично настроенных людей. Я был совершенно изумлен рассказом, точно оглох, ослеп, – шумный весенний праздник заслонила передо мной фигура обыкновеннейшей бабы, кухарки, которая не совершила никаких подвигов, никаких преступлений. Трудно было понять, почему простые, знакомые мне слова, уложенные человеком в рассказ о «неинтересной» жизни кухарки, – так взволновали меня. В этом был скрыт непостижимый фокус, и – я не выдумываю – несколько раз, машинально и как дикарь, я рассматривал страницы на свет, точно пытаюсь найти между строк разгадку фокуса».*

Этот «фокус» заключался в мастерстве подлинного художественного творчества, которое, преображая воспринимаемое, отражает порой объективную реаль-

ность в более чистых и совершенных, более подлинных формах, чем это в состоянии сделать обыденное восприятие действительности.

Творчество, включаясь в труд, открывает новый аспект в проблеме деятельности в целом.

В творческом труде находит себе простор игра творческих сил личности. Труд в какой-то мере включает в себя игру, не переставая быть трудом. Расщепленные моменты или стороны деятельности, превратившиеся в различные виды ее, снова, не сливаясь, образуют, переходя друг в друга, единое целое.

**5. Нравственная оценка деятельности.** Что такое моральная оценка? Деятельность человека происходит в обществе. В ее процессе он соблюдает или, наоборот, нарушает интересы других людей, государства, общества. При этом деятельность человека может одобряться государством, может осуждаться и наказываться. В этом проявляется юридическая, или правовая, оценка, опирающаяся на законы, правовые нормы, правительственные или иные административные решения. Жизненный опыт свидетельствует, что юридические, или правовые, оценки не охватывают всего многообразия проявлений человеческой деятельности, что многие из них могут быть оценены в категориях морали, нравственности, этики. Иными словами, помимо юридической, или правовой, существует еще и моральная, нравственная оценка деятельности человека. Что же это такое? Моральная (нравственная) оценка – это одобрение или осуждение деятельности человека с позиций тех требований, которые содержатся в моральном сознании общества, этнической группы, социально-классовой общности людей, тех или иных личностей. Возможна и самооценка: она выражается в таких понятиях морали, как совесть, гордость, стыд, раскаяние. Все многообразие моральных оценок деятельности человека опирается на понимание того, что есть добро и что есть зло. Мы можем сказать, что нравственным в деятельности человека является то, что может быть оценено как добро, а безнравственным – как зло.

Подходить к нравственной оценке необходимо, исходя из конкретных условий, в которых протекает деятельность человека. Так, например, у ряда скотоводческих народов Востока вспашка земли и последующее занятие растениеводством рассматривались как безнравственное деяние, оскорбляющее землю. В нашем обществе еще совсем недавно безнравственным явлением считалась частная предпринимательская деятельность, причем по ряду ее форм осуществлялось не только нравственное, но и правовое осуждение. Морально осуждались даже торговля на рынках, забота о максимальной оплате своего труда. Сейчас эти и многие другие явления нашей жизни оказались переосмысленными и оцениваются по-иному, исходя как из изменившейся ситуации в самом обществе, так и из изменения нашего морального сознания. Но это не означает, что изменяются, причем в диаметрально противоположную сторону, все моральные оценки. Здесь многое значительно сложнее, ибо своим специфическим моральным сознанием обладает человечество, национально-этнические, социально-классовые общности людей, а также отдельные личности.

Во все времена осуждались жадность, трусость, обман, лицемерие, жестокость, зависть, эгоизм. Всегда одобрялись честность, великодушие, доброта, трудолюбие, скромность, верность, надежность, милосердие.

В современных условиях эти моральные качества необходимы для всякой полезной деятельности, они являются мерилom нравственного контроля личности за своей деятельностью. Нравственный опыт прошлого предупреждает новые поколения о возможных опасностях, скрывающихся в «перепадах» морального выбора (зигзаги, отступления, падения).

Чувство ответственности человека за свою деятельность, подлинная человечность проявляются особенно ярко именно тогда, когда перед личностью стоит вопрос о моральном выборе тех или иных решений. В его основе—личная ответственность за торжество справедливости, за интересы человечества, ответственность, проявляющаяся не только в моральной оценке сделанного, но и в непосредственной деятельности, которая освещена прогрессивными моральными идеями. Так, американский физик *Р. Оппенгеймер* (1904–1967), руководивший в 1943–1945 гг. созданием американской атомной бомбы, позже, глубоко осознав нанесенный людям урон первыми атомными бомбардировками, борясь за сохранение жизни на Земле, выступил против создания водородной бомбы, за что был властями США обвинен в «нелояльности» и отстранен от работы.

#### *Вывод*

Основным, исторически первичным видом человеческой деятельности является труд. Своеобразные, отличные от труда, но связанные с ним и производные от него виды деятельности представляют игра и учение.

В высших, наиболее совершенных формах творческого труда, отражающих всю многогранную сущность человеческого существа, находят себе действенное выражение и развитие все душевные силы, замыслы, чувства личности. Все формы внутренней и внешней деятельности человека выступают в действительности как стороны и моменты труда, игры, учения как видов деятельности. Реально они существуют лишь во взаимосвязи и взаимопереходах всех сторон сознания внутри конкретной деятельности, формируясь в ней и ею определяясь. Деятельность играет важную роль в жизни человека и общества, наполняя их существование целью и смыслом, осуществляя материальное и духовное преобразование, качественное и количественное разнообразие картин жизни, продуктов труда, развивая и воспитывая человека.

#### *Вопросы для повторения*

1. Что такое деятельность?
2. Какие виды деятельности вы знаете? Какой вид деятельности является исторически первичным?
3. Расскажите о роли психических процессов в деятельности человека.
4. Дайте определения привычкам, навыкам, умениям. Приведите примеры.
5. Расскажите об особенностях труда изобретателя (учёного, врача, художника).
6. Что такое моральная, нравственная оценка деятельности человека?

## ТЕМА 14. ОБЩЕНИЕ И МЕЖЛИЧНОСТНЫЕ ОТНОШЕНИЯ

### План

1. Понятие общения.
2. Система коммуникативных умений.
3. Приёмы и правила конструктивного слушания.
4. Процесс принятия решений.

*Основные понятия:* общение, коммуникативные умения, интеракция, перцепция, трансакция, персоноакция, эмпатия, суггестия, мозговой штурм, креативность, стереотип, установка, предубеждение, виды общения (диалогическое, манипулятивное), трансфер, личностная идентификация.

### Литература

1. Леонов, Н. И. Психология делового общения: учебное пособие / Н. И. Леонов. – 2-е изд., стер. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2003. – 216 с.
2. Корпоративная культура делового общения: Главные правила общения и поведения в современном обществе / авт.-сост. И. Н. Кузнецов. – М.: АСТ; Мн.: Харвест, 2005. – 608 с
3. Куницина, В. Н. Межличностное общение: учебник для вузов / В. Н. Куницина, Н. В. Казаринова, В. М. Погольша. – СПб.: Питер, 2001.
4. Панфилова, А. П. Деловая коммуникация в профессиональной деятельности / А. П. Панфилова. – СПб.: Общество «Знание», 2001.
5. Психология делового общения / сост. Ю. А. Фомин. – Минск: Амалфея, 1999.
6. Столяренко, Л. Д. Основы психологии. – Ростов-на –Дону: Феникс, 1996. – 736 с.

Чужие сознания нельзя созерцать,  
анализировать, определять как объекты,  
вещи. С ними можно только  
диалогически общаться.  
(М. М. Бахтин)

**1. Общение – это взаимный обмен между членами группы информацией, действиями, состояниями, личностным содержанием; процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностями совместной деятельности, выработки единой стратегии взаимодействия, восприятия и понимания другого человека.**

Общение как сложный процесс человеческих взаимоотношений включает в себя следующие компоненты:

- *информирование* – передача информации от одного человека к другому, без обратной связи;
- *коммуникация* – обмен информацией между людьми с обратной связью;
- *интеракция* – взаимодействие между общающимися, обмен действиями; воздействие друг на друга;
- *перцепция* – восприятие, понимание и оценка людьми друг друга;

– *транзакция* – обмен между людьми психическими состояниями, эмоциями, чувствами, переживаниями (предпосылкой адекватной транзакции служит наличие эмпатической способности обучающихся людей, то есть способности сопереживать);

– *персоноакция* – обмен личностным содержанием, передача одним человеком и принятие другими личностных свойств, качеств, ценностных ориентаций, жизненных принципов и опыта [6].

**2. Система коммуникативных умений.** Для того чтобы процесс общения проходил эффективно, **людям необходимо обладать определённым набором коммуникативных умений и навыков.**

1. Чётко ставить цели и соблюдать этику общения. Цель определяет направленность общения, а этика ограничивает процесс общения культурными нормами и требованиями.

2. Иметь развитые психолингвистические способности: умение говорить с человеком на его языке (например, профессиональном), придерживаться согласованной с собеседником терминологии, не употреблять неизвестных ему терминов.

3. Быть способным к *суггестии*, то есть уметь определить, почувствовать эмоциональное состояние другого человека, настроиться на это состояние либо перевести в другое в интересах и целях общения, своих и другого человека, соблюдению стадий общения, социальной дистанции, и *эмпатии*. При наличии или возникновении собственного эмоционального возбуждения уметь скорректировать его до работоспособного уровня, не вызывая у собеседника агрессии и не снижая темпа и эффективности ведения разговора.

4. Грамотно ориентироваться во времени общения: важно не затягивать деловую беседу, а также необходимо почувствовать, уместно ли в данной ситуации поговорить не только на деловые, но и личные темы.

5. Грамотно использовать пространство общения, например, не рекомендуется вступать в общение с «закрытой группой», если человек спешит, идёт очень быстро, если занят и «замкнут» на своём деле, детально договариваться о чём-то в нерабочей обстановке.

6. Быть адекватным ситуации и проблеме общения: адекватность личности (её потребностей, интересов, целей, способностей, интеллекта, уровня притязаний той ситуации общения, в которой оказывается человек).

7. Умение взять на себя инициативу начала диалога и его ведения.

8. Уметь устанавливать контакт с человеком: понять, как надо вести себя, что и как говорить данному человеку, уметь раскрепостить, разговорить его, создать у него положительный, конструктивный настрой на предстоящий разговор.

9. Внимательно слушать, наблюдать и учитывать особенности его вербального и невербального поведения. (*Тело никогда не врёт!*)

10. Понять психологические особенности собеседника, определить конгруэнтность его поведения, его желание или нежелание продолжить разговор, его готовность (способность) изменить свою позицию и т. п.

11. Определить истинные мотивы поведения человека, выделить наиболее существенное из всего сказанного.

12. Умение найти те аргументы и доводы, которые убедительны именно для данного конкретного человека; умение получить его принципиальное согласие; умение убедительно отказать.

13. Умение согласовывать все вышеназванные компоненты (цели, этику, информацию, энергетический потенциал, время и пространство) между собой. Общение только тогда будет эффективным, когда оно протекает согласованно, гармонично.

*Процесс общения является предпосылкой готовности группы к совместной деятельности.*

**3. Приёмы и правила конструктивного слушания.** Для того чтобы грамотно слушать, необходимо избегать *помех, колкостей и резкостей* в разговоре. Избегать **реплик** «Повторите ещё раз! Я что-то вас не понял»; **поучений**: «Это неправильно», «Этого не следует делать»; **наставлений**: «В вашем-то возрасте так рассуждать»; **вопросов типа допроса**: «Кто это сказал, кто вас надоумил»; **ухода от существа проблемы**: «Давайте поговорим об этом в другой раз»; **иронической похвалы**: «Ты умный парень, но со мной твои шутки не пройдут»; **обвинений-унижений**: «То, что вы сказали, сушая глупость»; **предупреждений-угроз**: «Кого-кого, а меня вам вокруг пальца не обвести!».

В развитии способностей активного слушания и эффективного общения **нет мелочей**: важно, чтобы тема разговора была взаимно интересна и важна для всех, поощрять собеседника на разговор о нём самом, быть искренним, не быть навязчивым, уметь вовремя остановиться и прекратить разговор, важное значение имеет и внутренняя культура и даже чувство юмора, выбор места встречи.

Внимательно слушайте и не спешите говорить сами!

Ставьте вопросы, требующие уточнения, разъяснения, обоснования чего-либо.

Постарайтесь понять позицию противоположной стороны, но понять – ещё не значит согласиться. Иногда можно воспользоваться репликами типа: «Ваши доводы убедительны, но ...», «Каковы ваша цель, способ, средства и т. д.».

Ваши собственные жесты, мимика должны отражать состояние заинтересованного слушания, не надо делать вид, что вы поняли, если такого понимания нет.

Активное слушание предполагает, что вы обращаете внимание не только на то, что говорят, но и как говорят, в каком эмоциональном состоянии находится человек. Важен факт вашей заинтересованности, что вы стремитесь понять собеседника, стремитесь вникнуть в суть проблемы. Сознательно можно использовать и диаметрально противоположную тактику: демонстрировать безразличие, не проявлять излишний интерес, но последствия такого поведения вы должны просчитать заранее. Всегда мотивированно показывать, с чем согласны, а с чем – нет, а затем развёртывать свою аргументацию и предлагать более конструктивные идеи. В процессе общения (ведения спора) важно уделять одинаковое внимание всем участникам. Учитывать тип взаимоотношений, который сложился у вас уже с данным конкретным лицом ранее. Необходимо постоянное стремление совер-

шенствовать эти качества, чтобы это было главным мотивом вашего саморазвития, самоактуализации.

Определите цель собеседника. Не перебивайте и не говорите: «Я и так всё знаю...». Ищите в собеседнике хоть что-то для вас интересное и ценное.

Выучить язык жестов, мимики и телодвижений.

Бестактный и невнимательный человек – главный источник конфликта!

**4. Процесс принятия решений.** По определению А. Маслоу, креативность коррелирует со способностью человека со значительным мужеством и доверием выдерживать недостаток структурированности (упорядоченности), нехватку времени, отсутствие предсказуемости и контроля, с терпимостью к нечёткости и неплановости. Лица, принимающие важные управленческие решения, зачастую действуют в неопределённых условиях, с нечёткими критериями качества принятого решения, с изменяющимися во времени критериями оптимальности. Для отечественных управленцев осложняющим условием является также коллегиальность принятия решений. Необходимость учёта мнений всех участников процесса принятия решения, отсутствие формализованных процедур генерации кооперативного решения, некомпетентность в части психологических знаний затрудняют, если не делают невозможной вообще, выработку группового решения.

Согласно постулатам структурного анализа личности Э. Бёрна, решения для стандартных задач принимает эго-состояние «Взрослый» на основе его способности запрашивать, получать, перепроверять, перерабатывать и использовать информацию, актуальную в рамках решения поставленной задачи. Берном указывалось, что креативные, творческие, новаторские решения могут приниматься только при участии эго-состояния «Свободный ребёнок», которое характеризуется высокой самооценкой, уверенностью в собственных силах, отсутствием априорных опасений неудачи, игнорированием предыдущих способов решений. Таким образом, в транзактном анализе подчёркивается важность создания комфортной психологической обстановки для группы, вырабатывающей совместное решение. Подобное же условие было установлено ещё А. Осборном для проведения «мозгового штурма».

**Процедура принятия решения включает в себя ряд этапов, на которых участники должны:**

- 1) определить проблему в письменном виде;
- 2) рассмотреть ситуацию, в которой возникла проблема;
- 3) снова сформулировать проблему, если её действительно необходимо решить;
- 4) сгенерировать альтернативные решения проблемы (метод «мозгового штурма»);
- 5) выбрать одну альтернативу;
- 6) подвергнуть публичной защите выбранное решение (всеми участниками группы);
- 7) реализовать выбранное решение;
- 8) проанализировать – решена ли проблема?

*Задача принятия решения структурируется на:*

- ситуацию, в которой возникла проблема,
- цель, которую необходимо достигнуть,
- средства, которыми располагают лица, принимающие решение.

Для принятия решения можно использовать четыре листа бумаги либо четыре части доски, они получают следующие заголовки: **ситуация, цель, средства и предложения.**

Происходит сбор информации от всех участников группы, а кто-либо из участников ведёт записи под заголовком **ситуация.**

После получения полного описания ситуации участники группы приступают к заполнению раздела **цель**, в которой формулируются одна или две (не более) цели.

После заполнения раздела **цель** участники группы заполняют раздел **средства**, в котором перечисляют все имеющиеся в наличии средства к достижению цели. Во все эти три раздела вносится информация, против которой никто не возражает (на основании правила консенсуса).

Раздел **предложения** заполняется по правилам проведения «**мозгового штурма**»:

ведущий записи участник группы записывает в этот раздел любые **предложения**, заявленные как способ достижения желаемой цели в конкретной ситуации при наличии описанных выше средств. При этом фаза сбора информации **не должна переходить в фазу оценки** сгенерированных предложений (допускаются самые безумные на первый взгляд идеи). Важным условием является также **отсутствие спешки** в движении к решению проблемы через предложения: группа должна полностью отработать имеющуюся информацию и сгенерировать определённый объём предложений, который подлежит дальнейшей обработке.

**Основной сутью метода «мозговой штурм»** является генерирование любых, самых невероятных, фантастических, парадоксальных идей без всякой критики с последующим их анализом, оценкой, сопоставлением и выбором наилучшего варианта решения.

#### **Условия и правила проведения «мозгового штурма»:**

- недопустима критика по поводу выдвигаемых идей на этапе их генерирования: мгновенная критика – враг идей, в каком бы виде она не проявлялась (в жестках, взглядах, мимике, это губит идею);
- все участники группы равны, нет приоритета и персонального авторства, не важно, кто сказал, важно, что сказано;
- уход в сторону от решения поставленной проблемы не допускается;
- высказывания не должны дублировать друг друга и повторяться, но возможны и желательны комбинации, обобщение и развитие высказанных идей;
- выбираются рациональные идеи, но остальные не отбрасываются;
- время выступления каждому – не более 3 минут;
- все стремятся к установлению непринуждённой атмосферы, благоприятной для генерирования идей.



В результате отбора внесённых предложений и формируется **план действий**. При этом могут быть **распределены роли исполнителей или ответственных** за реализацию определённых предложений. На этой стадии важно учесть степень вовлечённости каждого участника группы, внесшего то или иное предложение. Необходимо фиксировать все случаи игнорирования высказать своё мнение либо отказ участников группы защищать своё мнение.

В заключение проводится **обсуждение проделанной работы**. Члены группы рассказывают о том, что помогло им в работе и что мешало или не способствовало их работе по принятию решения.

**Показатели креативности:** *беглость* (количество порождённых идей); *гибкость* (их разнообразие); *оригинальность* (редкость, нетривиальность решений); *степень разработанности, детализации решений*.

Мотивация творчества способствует развитию способности человека к самоактуализации как процессу реализации своих способностей.

Талантливым будет не тот, кто родился талантливым, а тот, кто хочет быть талантливым (Роло Мэй). Награда за творчество – само творчество.

Знать, какая проблема достойна наступления, гораздо важнее, по мнению М. Уилсона, просто добросовестной работы над любой проблемой.

**Качества креативности:**

а) *зоркость в поисках проблемы* – это способность видеть то, что не укладывается в рамки ранее усвоенного или ожидаемого. Видение, правильная постановка проблемы часто важнее решения поставленной задачи (М. Вертгеймер). Умение видеть проблему – свидетельство высокой степени умственного развития (Т. В. Кудрявцева);

б) *видение новых проблем в стандартных, обычных условиях* – способность видеть познаваемое в таком ракурсе, который нельзя обосновать в данный момент и правильность которого выявится лишь впоследствии. Чтобы стать творчески думающим и действующим человеком, недостаточно находиться в нужном месте, с нужным человеком и в нужное время. Важно уметь **кому, когда, где, что и как говорить**;

в) *боковое мышление* – способность, используя постороннюю информацию (чтобы творить, надо видеть «около»), увидеть окольный путь к решению. «Латеральное мышление» (Э. Боно) – выход намерений за рамки допустимого – работает с информацией совершенно иначе, нежели мышление логическое (вертикальное). Человек, мыслящий латерально, отдаёт предпочтение наименее очевидным вариантам. Его отличает готовность исследовать самые нехоженые тропы, на которых нет даже надежды найти счастье, в то время как при логическом мышлении необходима правильность каждого шага;

г) *умение синтезировать ранее известные способы решения проблемы в новые способы* (агглютинация);

д) *критичность мышления* – не выискивание недостатков, а объективная оценка положительных и отрицательных качеств в явлениях; склонность подвергать сомнению «очевидное», общепризнанное, проявляется в строгой оценке своих действий;

- е) *неотступное думание* как предпосылка инсайта (озарения);
- ж) *пластичность* (отсутствие стереотипности и консервативности) и *подвижность мышления*: разновекторность и быстрота мысли;
- з) *открытость ума* – готовность поверить своим и чужим фантазиям, бедность ассоциаций является свидетельством достаточно низкого интеллектуального уровня;
- и) *диалогичность мышления* – все проносящиеся в нашем сознании вопросы важно фиксировать, в них заключены возможности новых решений; нужно научиться вести внутренний диалог и задавать себе вопросы – это залог развития собственного интеллекта; есть **7 вопросов античной риторики**, способных упорядочить пестроту внутреннего диалога: **Что? Кто? Где? Какими средствами? Почему? Как? Когда?** Они близки алгоритму Цицерона: **кто – что – где – чем – зачем – как – когда.**

*Для усвоения содержания темы необходимо также знать следующие понятия.*

**Стереотип** – упрощенное, зачастую искаженное представление о каком-либо социальном объекте (группе, человеке и др.).

**Установка** – субъективные ориентации индивида как члена группы на те или иные ценности, предписывающие индивиду определенные социально принятые способы поведения. Включает три измерения: когнитивное, аффективное, поведенческое.

**Предубеждение** – обобщенное представление, которого придерживаются члены одной группы относительно другой вместе с суждением «хороший», «плохой», которое выносится другим людям.

**Трансфер** – перенос на психотерапевта (врача) эмоционального отношения пациента к значимым для него людям (отцу, матери и др.).

*Вопросы для повторения*

1. Что такое общение?
2. Какие коммуникативные умения Вы знаете?
3. Какие существуют приёмы и правила конструктивного слушания?
4. Расскажите о принятии решения как одном из основных процессов непосредственного взаимодействия людей. Какие условия и правила проведения «мозгового штурма» Вы знаете?
5. Какие показатели и качества креативности необходимы для принятия решения?

## ТЕМА 15. ПСИХОЛОГИЯ МАЛОЙ ГРУППЫ.

### План

1. Понятие о группе.
2. Классификация групп.
3. Социальная психология малой группы.
4. Уровни развития группы.

*Основные понятия:* группа, статус, лидерство, руководство, межличностные отношения, социометрическая методика.

### Литература

1. Морозов, А. В. Деловая психология: курс лекций / А. В. Морозов. – СПб.: Изд-во Союз, 2000. – 576 с.
2. Почебут, Л. Г. Организационная социальная психология: учебное пособие / Л. Г. Почебут, В. А. Чикер. – СПб.: Изд-во «Речь», 2002. – 298 с.
3. Столяренко, Л. Д. Основы психологии / Л. Д. Столяренко. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. – 736 с.
4. Шикун, А. Ф. Управленческая психология: учебное пособие / А. Ф. Шикун, И. М. Филинова. – М.: Аспект Пресс, 2002. – 332 с.

**1. Понятие о группе.** Проблема группы как важнейшей формы социального объединения людей в процессе совместной деятельности и общения – одна из центральных в социальной психологии. Интерес к группе обусловлен рядом принципиальных моментов.

*С одной стороны,* личность, её самосознание, принятые ею ценности и нормы, система представлений о мире формируются в процессе включения человека на протяжении его жизни в деятельность самых различных групп. Его психический склад, личностное содержание формируются на пересечении различных групповых влияний. Следовательно, невозможно понять человека, исследовать процесс его развития, не обращаясь к анализу тех групп, членом которых он является.

*С другой стороны,* группа сама по себе не является простой суммой вошедших в неё людей, а представляет с момента своего психологического возникновения самостоятельное целостное явление со своими собственными характеристиками, не сводимыми к индивидуальным характеристикам её членов, собственной историей развития и закономерностями жизнедеятельности.

**Группа – это самостоятельный субъект деятельности, который может быть рассмотрен с точки зрения своих свойств, процессов и структур; это общность людей, выделяемая из целостной социальной системы на основе определённого признака.**

Группа – звено системы общественных отношений, преломляющихся в специфике непосредственных («лицом к лицу») межличностных контактов, развитие которых, опосредованное фактором совместной деятельности, ведет далее к обретению группой разнообразных социально-психологических характеристик (Р. Л. Кричевский, З. М. Дубовская, 1991).

Выделяют следующие признаки, отличающие группу от простого скопления людей: 1) некоторая продолжительность существования, 2) наличие общей цели или целей, 3) взаимодействие членов группы, 4) развитие хотя бы рудиментарной групповой структуры, 5) осознание входящими в группу индивидами себя как «мы» или своего членства в группе. Признаки группы как целостной микросистемы социальных и психологических отношений описываются через ее структурные, динамические и феноменологические характеристики.

В зависимости от данных признаков возможны следующие классификации социальных групп.

**2. Классификации групп.** Выделяют несколько оснований для классификации социальных групп.

**I. По численности,** то есть количеству людей, являющихся членами группы. Соответственно существуют три типа групп:

1) *малая группа* – немногочисленная общность людей – десятки человек, находящихся между собой в непосредственном личном контакте и взаимодействии; характеризующаяся реальным поведенческим членством, развитой внутренней неформальной структурой, непосредственными трудовыми связями, например: бригада рабочих, группа студентов, сотрудники кафедры;

2) *средняя группа* – относительно многочисленная общность людей – сотни человек (тысячи), находящихся в опосредованном функциональном взаимодействии, в статусно-ролевом контакте; имеющая юридически оформленную структуру (отсутствие развитой неформальной структуры) и трудовые, опосредованные официальной структурой организации связи в процессе труда, например: организация всех работников предприятия, вуза, фирмы;

3) *большая группа* – многочисленная общность людей – тысячи и миллионы человек, находящихся в социально-структурной зависимости друг от друга; между которыми отсутствует контакт, нет внутренней структуры, имеются трудовые, опосредованные социальной структурой общества связи в процессе труда, например: этническая общность, социально-демографическая группа, профессиональная общность, политическая партия.

**II. По времени существования группы:**

1) *кратковременные* – малые, средние и большие, например: бригада рабочих, организация, политическая партия;

2) *долговременные* – бригада рабочих, организация, этническая общность, политическая партия.

**III. По структурной целостности группы:**

1) *первичные группы* – это всегда малая формальная группа, не разложимое далее на составные части структурное подразделение официальной организации, например: бригада, отдел, лаборатория, кафедра;

2) *вторичные группы* – практически всегда средняя группа, совокупность первичных малых групп, например: ЧТЗ – состоит из более мелких структурных подразделений – цехов, отделов; ЮУрГУ – из факультетов, кафедр, лабораторий.

*Вывод.* В социальной психологии установлено, что закономерности формирования и развития группы во многом определяются её численностью, временем взаимодействия людей и структурно-функциональным единством.

**3. Социальная психология малой группы.** Процесс превращения случайной общности людей в трудоспособную малую группу называется группообразованием. *Создание группы зависит от следующих условий:*

1) наличия общей территории и специального помещения, где возможно выполнение совместной работы;

2) установления контакта и общения людей между собой;

3) времени взаимодействия;

4) численности группы. При обсуждении этого вопроса следует говорить о минимальной, максимальной и оптимальной численности. Минимальная численность группы – 2–3 человека, максимальная – от 25 до 40 человек. Для определения оптимальной численности Л. Г. Почебут и В. А. Чикер выделили три критических момента [2, с. 63–67]:

– количество  $7 \pm 2$  члена группы: связано с такими групповыми явлениями, как конформизм и конфликтность, принятие группового решения и целостность или раздробленность на группировки. Группа, состоящая из 7 человек, легче добивается согласованного решения, менее подвержена делению на группировки (в Японии знаменитые «кружки качества» состоят именно из 8 человек);

– количество  $14 \pm 2$  человека: эффективности добивается в результате группового обсуждения, особенно творческих задач; уменьшение вероятности случайной ошибки и увеличение эффективности обучения (например: иностранному языку);

– количество  $21 \pm 2$  человека: предел для группы как единого целого; возможно членение на 2–3 подгруппы, больше возможностей для взаимозамены (наиболее эффективными и долговременными оказывались кабинеты министров в Европе, не превышающие 21 человек).

Многие исследователи отмечают, что сложности координации деятельности группы увеличиваются с её численностью.

5) Целеполагания группы: задача группы всегда является внешним, объективным фактором, это проблемная ситуация, в которой оказались члены группы; цель группы представлена степенью мотивации решения задачи и порождает целеустремлённость. Процесс целеполагания проходит несколько этапов:

1. Поставленная вышестоящей инстанцией задача становится известной каждому члену и принимается им как официальная цель организации.

2. В процессе общения членов группы происходит уточнение и согласование смыслового понимания официальной цели группы.

3. Согласованная между членами группы цель становится принятой внутренней целью самой группы и осознаётся, интериоризируется каждым как его личная цель участия в работе данной группы.

6) Совместной деятельности: достижение общих групповых целей возможно только в процессе совместной деятельности членов группы. Выделяют 3 типа совместной деятельности: а) совместно-индивидуальную, которая предполагает общий предмет труда и независимые действия участников с единым для них пред-

метов труда (например: сырьё, заготовки в бригаде станочников, класс учеников для учителей школы); б) совместно-последовательную, характеризующуюся не только общим предметом труда, но и жёсткой организацией процесса труда (например: конвейерное производство; в) совместно-взаимосвязанную, которая предполагает не только общий предмет и жёсткую организацию процесса труда, но и одновременность операций участников на одном и том же предмете (например: сборка корпуса автомобиля).

7) Структуры группы, то есть упорядоченной системы взаимодействий и взаимоотношений участников совместной деятельности; характеризуется расположением статусов в ней. Структура группы описывается через статус входящих в нее индивидов. **Статус** – это положение субъекта в системе межличностных отношений, определяющее его права, обязанности и привилегии. В различных группах (в зависимости от уровня их развития и от содержания деятельности и общения) один и тот же индивид может иметь разный статус.

Выделяют *два типа статуса: формальный* (официальный, обязанности членов группы официально распределены) и *неформальный* (неофициальный, образуется на основе взаимоотношений, сложившихся в процессе трудового взаимодействия); *структуру группы* также определяют как *формальную* (существует линейная соподчинённость людей друг другу по принципу «руководитель – подчинённый») и *неформальную* (определяется психологическими особенностями личности участников, нежёсткой иерархической системой, которая состоит из следующих статусных позиций: лидер, принятые, изолированные, отвергнутые).

Наивысшим статусом в группе характеризуется ее лидер и руководитель.

**Лидер** (от англ. leader – ведущий) – а) за ним признается право принимать решения в значимых для группы ситуациях, б) играет ведущую роль в организации совместной деятельности и регулировании взаимоотношений в группе, в) обычно выдвигается стихийно, г) может не иметь официальных прав и обязанностей в группе, д) ему не даны официальные санкции воздействия на подчиненных, е) в сфере своей активности ограничен в основном внутригрупповыми отношениями, ж) не несет официальной ответственности за состояние дел в группе. Выдвижение в лидерскую позицию обусловлено, в конечном счете, эффективностью вклада члена группы в решение групповой задачи (т.е. в сферу инструментальной активности группы) или в сферу эмоциональной активности группы. Соответственно указанным сферам рассматриваются две лидерские роли: роль инструментального (целевого) и роль экспрессивного (эмоционального) лидера.

Лидирование в сфере ведущей (чаще всего – инструментальной) деятельности группы нередко сопряжено с реализацией действий, имеющих выраженную управленческую окраску. Выделяют следующие лидерские роли: лидер-организатор (осуществляет функцию групповой интеграции), лидер-диспетчер (своего рода дирижер внутригруппового взаимодействия), лидер-генератор идей, лидер-мотиватор, лидер-идентификатор (идентификация – следование поведенческим и личностным характеристикам другого лица как их реальное воспроизведение либо в сходных поведенческих актах, либо в символических эквивалентах поведения), лидер-эрудит и др. Лидерская роль может и не нести в себе организаци-

онного начала. Основу лидерского влияния могут составить эмоциональные, нравственные и просто сугубо профессиональные характеристики личности лидера. Лидерство выступает в качестве существенного механизма саморегуляции внутригрупповой жизни. Посредством лидерства упорядочивается система неформальных отношений.

В качестве фактора организации официальной структуры выступает руководство.

**Руководитель** – а) обычно назначается официально, б) ему официально предоставляются некоторые права и обязанности, в) обладает определенной системой официально установленных санкций для воздействия на подчиненных, г) представляет свою группу во внешней организации и решает вопросы, связанные с ее официальными отношениями вовне, д) несет официальную ответственность за состояние дел в группе.

Основные функции руководителя: 1) организация и контроль деятельности подчиненных, 2) принятие решения, 3) представительство во внешней социальной среде, 4) воспитательная функция, 5) экспертно-консультативная функция. Психологическое влияние, оказываемое руководителем на членов группы, выражается в том, что он выступает для них не лидером (лидером является кто-то из партнеров “по горизонтали”), а скорее авторитетом, или лидирующим авторитетом. Причем авторитет бывает официальным (авторитет должности) и реальным (фактическое уважение, доверие подчиненных и то влияние, которым пользуется руководитель). Должность автоматически не обеспечивает реального авторитета, который нужно завоевывать, подкреплять, отстаивать. Изучение структуры группы возможно не только через выявление статуса отдельных составляющих ее индивидов, но и через анализ межличностных отношений в группе. Для изучения структуры группы используется социометрическая методика.

**4. Уровни развития группы.** Уровень развития группы – это такой качественный этап, который характеризует её социально-психологическую зрелость. Группа развивается в пределах континуума – начиная с низшего уровня, проходя несколько этапов и достигая высшего уровня.

Л. И. Уманский определяет *шесть уровней*, учитывая три критерия: общность целей совместной деятельности; чёткость структуры группы; динамика групповых процессов.

*Конгломерат* (лат. conglomerates – собранный, скопившийся) – это группа ранее непосредственно не знакомых людей, оказавшихся в одно и то же время на одной территории. Каждый член такой группы преследует свою индивидуальную цель. Совместная деятельность отсутствует. Структуры группы нет либо она крайне примитивна, например: очередь, пассажиры вагона поезда, автобуса.

*Номинальная группа* (лат. nominalis – именной, существующий только по названию) – группа людей, собравшихся вместе и получивших общее название, например: группа первокурсников, бригада ремонтников. Наименование группы необходимо для получения официального статуса, определения цели, видов деятельности, режима работы, взаимоотношений с другими группами. Для возникно-

вения такой группы нужна организация (организатор), которая бы собрала людей вместе и предложила им цели совместной деятельности. Это процесс обговаривания и согласования, существует до начала самой деятельности.

*Ассоциация* (лат. association – соединение) – группа людей, объединённых совместной деятельностью – *группа работников*. Начинает формироваться структура и развиваться групповая динамика. Общие интересы группы существуют с учётом интересов каждого. Развивается неформальная структура, появляются лидеры.

*Кооперация* (лат. cooperation – сотрудничество) – группа активно взаимодействующих людей, добывающих определённый результат в своей деятельности, – *группа сотрудников*. Происходит принятие каждым членом группы общей цели с учётом собственных целей и интересов. Каждый член группы занимает свою статусную позицию и играет соответствующую этой позиции роль.

*Автономия* (греч. autonómia) – целостная и обособленная группа людей, работающих для достижения общих целей; получающих материальный результат совместной деятельности и удовлетворение от участия в ней, – *группа соратников*. Социальные потребности и интересы членов группы полностью удовлетворяются. Групповая цель поглощает индивидуальные цели участников. Её особенности: обособленность, закрытость от других групп, внутренняя спаянность, совместимость членов группы, внутригрупповая мораль, критика внутри не допускается. Если группа полностью подавит индивидуальность, то образуется *корпорация*; если же будет достигнуто гармоничное сочетание индивидуальных и групповых интересов и ценностей, то сформируется *коллектив*.

*Корпорация* (лат. corporatio – объединение, сообщество) – группа, которая характеризуется гиперавтономией, замкнутостью, закрытостью, изолированностью от других групп. Противопоставляет себя другим группам, удовлетворяет свои потребности и интересы любой ценой: за счёт интересов членов своей группы и интересов других групп; жёсткая групповая мораль, отказ от индивидуальных интересов; преобладание эффектов группового эгоизма и фаворитизма. Если удовлетворяет свои интересы за счёт общества, то превращается в преступную организацию.

*Коллектив* – высший и непродолжительный уровень развития группы, необходимый ей прежде всего в трудных, конфликтных, стрессовых условиях – *группа единомышленников*. Отмечается гармонизация индивидуальных, групповых и общественных целей и интересов; высокое напряжение; высшая мобилизация сил и резервов.

*Вывод.* Малая группа как специфическая общность людей обладает социально-психологическими особенностями. Она развивается и достигает определённых уровней, наивысшим из которых является коллектив.

*Вопросы для повторения*

1. Дайте определение группы и назовите признаки группы.
2. Какие классификации социальных групп Вы знаете?
3. Какие условия необходимы для образования малой группы?
4. Каковы уровни развития группы?



## ТЕМА 16. ЦЕЛИ ОБРАЗОВАНИЯ И ВОСПИТАНИЯ. ОБУЧЕНИЕ В ВУЗЕ.

### План

1. Понятие воспитательного процесса.
2. Методы обучения.
3. Виды обучения в высшей школе (лекция, семинар, практические и лабораторные занятия).

### Литература

1. Андреев, В. И. Педагогика творческого саморазвития: инновационный курс / В. И. Андреев. – Казань: Изд. Казанского университета, 1996. – Кн. 1. – 566 с.
2. Виленский, В. Я. Технологии профессионально-ориентированного обучения в высшей школе: учебное пособие / В. Я. Виленский, П. И. Образцов, А. И. Уман / под ред. В. А. Сластенина. – Изд-е 2-е. – М.: Педагогическое общество России, 2005. – 192 с.
3. Маниченко, И. В. 10 секретов воспитания ребёнка. / И. В. Маниченко. – Челябинск: Издательство «Машины сказки», 2009. – 83 с.
4. Педагогика и психология высшей школы / под ред. С. И. Самыгина. – Серия «Учебники, учебные пособия». – Ростов-на-Дону: Феникс, 1998. – 544 с.
5. Психология и педагогика / сост. А. А. Радугин, науч. ред. Е. А. Кротков. – М.: Центр, 2003. – С. 252 – 332.
6. Смирнов, С. Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / С. Д. Смирнов. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 304 с.

*Основные понятия:* педагогика, воспитание, обучение, образование, развитие, формирование, гуманизм, общечеловеческие ценности, патриотизм, коллективизм, методы педагогического воздействия на личность, методы обучения, методы стимулирования.

Ребёнок – это не сосуд, который нужно наполнить,  
а факел, который нужно зажечь.  
Монтень

**1. Понятие воспитательного процесса.** Воспитательный процесс в значительной степени носит целенаправленный характер. Он предполагает определенное направление воспитательных усилий, осознание их конечных целей, а также включает в себя содержательную сторону и средства достижения этих целей. Цели же воспитания определяются идейными и ценностными установками, которые провозглашает то или иное сообщество.

В нашей стране долгое время господствовала идеологическая установка на воспитание человека в духе коммунистических идеалов. Эти идеалы были сформулированы в так называемом «Моральном кодексе строителя коммунизма». Кардинальные изменения, которые произошли в жизни российского общества в последние десятилетия, вызвали определенные затруднения в идейной и ценностной ориентации населения. Прежние идеалы для многих людей утратили свою привлекательность, новые ориентации не сложились.

В правящих кругах, в публицистике заговорили о выработке новой государственной идеологии. Но всякая идеология – это односторонний, социально-заинтересованный подход тех или иных классов и социальных групп к решению общественных проблем, который они стремятся навязать другим в качестве господствующих идейных и ценностных ориентаций. Создание и насаждение какой-либо государственной идеологии – это стремление сформировать какую-то новую единую идеологическую платформу, что в условиях многопартийной системы, сложившегося политического и идеологического плюрализма просто невозможно, да и не нужно. В мировой педагогической теории и практике уже давно сложилось мнение, что воспитательный процесс не должен быть заложником каких-то конъюнктурных ситуаций, находиться в зависимости от того, какие взгляды и убеждения исповедуют люди, стоящие ныне у власти. Воспитание молодого поколения – это слишком серьезное дело. Оно должно базироваться на постоянных, непреходящих идеях и ценностях, поэтому в качестве идейной основы всей системы воспитания должны быть выработанные и проверенные многовековой практикой принципы гуманизма.

Термин «гуманизм» очень многозначен, поскольку на протяжении истории его содержание менялось. **Гуманизм** (от лат. *humanus* – человеческий, человечный) прежде всего означает человечность человека: любовь к людям, высокий уровень психологической терпимости (толерантности), мягкость в человеческих отношениях, уважение к личности и ее достоинству. В конечном счете, понятие гуманизм оформляется как система ценностных ориентаций, в центре которых лежит признание человека в качестве высшей ценности. На основе всего вышеизложенного можно дать такую обобщающую характеристику гуманизма: гуманизм – это совокупность идей и ценностей, утверждающих универсальную значимость человеческого бытия в целом и отдельной личности в частности.

При такой трактовке гуманизм как определенная система ценностных ориентаций и установок получает значение общественного идеала. Человек рассматривается как высшая цель общественного развития, в процессе которого обеспечивается создание необходимых условий для полной реализации всех его потенциалов, достижения гармонии в социально-экономической и духовной сфере жизни, наивысшего расцвета конкретной человеческой личности. При этом в современной трактовке гуманизма акцент делается на целостное, универсальное становление человеческой личности. Эта универсальность осмысливается как гармоническое развитие ее интеллектуальных, духовно-нравственных и эстетических потенциалов.

Таким образом, с позиций гуманизма, конечная цель воспитания состоит в том, чтобы каждый человек мог стать полноценным субъектом деятельности, познания и общения, то есть свободным, самостоятельным существом, ответственным за все происходящее в этом мире. Следовательно, мера гуманизации воспитательного процесса определяется тем, насколько этот процесс создает предпосылки для самореализации личности, раскрытия всех заложенных в ней природных задатков, способности к свободе, ответственности и творчеству.

С содержательной стороны реализация принципов гуманизма в воспитательном процессе означает проявление общечеловеческих ценностей. В понятие «об-

щечеловеческие ценности» в данном случае вкладывается два дополняющих друг друга смысла. Во-первых, общечеловеческие ценности – это ценности, значимые не для какого-то узкого, ограниченного круга людей (социальной группы, класса, партии, государства), а для всего человечества. Они в той или иной форме присущи всем социальным общностям, социальным группам, народам, хотя не у всех выражены одинаковым образом. Особенности их выражения зависят от особенностей культурно-исторического развития той или иной страны, ее религиозных традиций, типа цивилизации, поэтому подход к воспитательному процессу с позиций общечеловеческих ценностей означает его деидеологизацию, то есть отказ от навязывания позиций, установок, убеждений какой-то определенной социальной силы, акцент на духовно-нравственное, интеллектуальное и эстетическое развитие личности, на основе освоения ею всего культурного богатства, накопленного в истории человечества.

Во-вторых, **общечеловеческие ценности** – это предельные, исторически и социально не локализуемые ценности. Выражаясь философским языком, можно сказать, что это трансцендентные (запредельные) ценности, то есть ценности, которые носят абсолютный характер, вечные ценности. Верующие люди, осмысливая общечеловеческие ценности с позиций религии, считают, что эти ценности имеют божественную природу. В их основе лежит идея Бога как абсолютного воплощения Добра, Истины, Справедливости, Красоты и т. д. Для неверующих людей, секулярного сознания, за общечеловеческими ценностями стоит многовековой опыт человечества, его потенций и устремлений. Они являются плодом «общественного договора», всеобщего согласия и т. д.

При разных подходах к источнику и гаранту общечеловеческих ценностей верующие и неверующие осознают, что общечеловеческие ценности не являются выдумкой каких-то конкретных людей, отражением и выражением социальных интересов каких-либо социальных общностей. Они носят постоянный, непреходящий характер, и именно поэтому общечеловеческие ценности выступают в качестве идеала, регулятивной идеи, образца поведения для всех людей. Выражая опыт всего человечества, эти ценности сформулированы в различных религиозно-нравственных системах в виде заповедей: «не убий», «не укради», «не прелюбодействуй», «не сотвори себе кумира» и т. д. Воспитание молодежи в духе этих ценностных ориентаций во все века и у всех народов считалось непременным условием ее социализации. На эти нравственные установки ориентировались не только верующие, но и неверующие люди. Упомянутый выше «Моральный кодекс строителя коммунизма» представлял собой ни что иное, как переложение на язык современного советского человека тех же самых гуманистических ценностей, к которым, однако, добавлялись еще определенные идеологические установки типа «любовь к социалистической Родине», «борьба за победу коммунизма» и т. д.

Следует отметить, что любовь к Родине сама по себе вполне вписывается в систему гуманистических ценностей. Общечеловеческие установки не следует трактовать как некие космополитические ценности. У каждого народа эти ценности выражены особым образом. Это выражение зависит от особенностей культурно-

исторического развития той или иной страны, ее религиозных традиций, типа цивилизации, поэтому общечеловеческое всегда реализуется через конкретно-человеческое, а каждый конкретный человек является гражданином конкретного государства, принадлежит к определенной народности, нации. Общечеловеческое начало реализуется в этих конкретных социальных образованиях, поэтому воспитание человека с общечеловеческих позиций не противоречит, а предполагает его воспитание как гражданина, патриота своей страны, Отечества. Следовательно, гуманизм предполагает патриотизм, любовь к своей Родине, воспитание гражданской ответственности, уважение обычаев и законов своей страны. Гуманизм отвергает национализм как идеологию, выдвигающую приоритет частных ценностей и противостоящую общечеловеческому началу.

Еще одной важной установкой содержания воспитательного процесса, вытекающей из принципов гуманизма, является то, что гуманизм, как следует из вышесказанного, рассматривает человеческую личность в качестве высшей ценности. Но в таком случае закономерно встает вопрос: не означает ли гуманизм поощрение индивидуализма. По всей видимости, нет. Напротив, гуманизм в силу того, что отдает приоритет общечеловеческому началу, противоречит идеологии индивидуализма. Гуманизм предполагает признание данной личностью в качестве ценности личности всех других людей, любовь к ним, служение им. Не случайно под термином «гуманизм» изначально понималось «человеколюбие», поэтому гуманизм не исключает, а предполагает коллективизм, стремление к общности с другими людьми, их взаимную поддержку.

В общественной психологии нашего народа это нравственное качество получило сильный импульс для своего развития. Не случайно, в русской философии идея соборности является одной из ведущих идей русского национального самосознания. Таким образом, содержание воспитательного процесса должно, ориентируясь на общечеловеческие ценности, не отбрасывать все то лучшее, что имеется в опыте каждой страны, каждого народа, а, напротив, всемерно актуализировать и развивать этот опыт.

В соответствии с этой установкой должны быть скорректированы цели учебно-воспитательного процесса. В нашей стране традиционно в качестве главной цели учебно-воспитательного процесса выдвигалась подготовка высококвалифицированного специалиста, способного с наибольшей эффективностью работать на производстве на благо нашего государства. Гуманистический подход требует, чтобы в качестве главной цели учебно-воспитательного процесса рассматривалось создание предпосылок для самореализации личности. Иначе говоря, речь должна идти об определенной смене ценностных ориентаций, которые предполагают не коренное изменение учебно-воспитательного процесса, а перестановку акцентов. Первый тип ценностной ориентации носит технократический характер. Он ориентирован на экономическую эффективность, максимальное использование выпускника вуза в интересах государства. Второй – на интересы каждого конкретного студента как личности, удовлетворение его потребностей, создание предпосылок для реализации им своего разностороннего потенциала.

Это совсем не означает, что снимается задача подготовки его как высококвалифицированного специалиста. Без высокой квалификации выпускник вуза не может реализовать себя как личность, но гуманистическая ориентация предполагает отход от одномерной оценки студента как будущего функционера общественного производства. Напротив, ориентация на узкоспециализированную подготовку противоречит интересам студента, поскольку рыночная экономика может поставить нашего выпускника в такие условия, что его узкоспециализированные знания не позволят не только реализовать себя, а, может быть, даже просто зарабатывать на жизнь. Значит, надо обеспечить такую систему обучения, которая бы позволяла выпускнику вуза проявить себя на более широком поле деятельности, а это, как свидетельствует опыт, возможно за счет усиления общенаучной и гуманитарной подготовки.

Итак, гуманизация учебного процесса предполагает формирование учебных планов таким образом, чтобы они максимально учитывали интересы студентов в новых социальных и экономических реальностях, а не интересы тех или иных кафедр, вуза, государства, и, наконец, гуманистическая ориентация образования может быть реализована только в соответствующих формах учебно-воспитательного процесса. Речь идет о гуманистической педагогике. В самом общем плане эта педагогика предполагает высокую степень индивидуального подхода и дифференциации обучения, акцент на пробуждение активности и инициативности обучаемого, применение в отношениях преподавателя и студента основных принципов педагогики сотрудничества.

**2. Методы обучения.** Номенклатура и классификация *методов обучения* характеризуется большим разнообразием в зависимости от того, какое основание избирается для их разработки. Из самой сути методов следует, что они должны отвечать на вопрос «как?» и показывать, как действует педагог и как действует обучающийся.

Подразделяют методы по доминирующим средствам на словесные, наглядные и практические. Их классифицируют также в зависимости от основных дидактических задач на 1) методы приобретения новых знаний; 2) методы формирования умений, навыков и применения знаний на практике; 3) методы проверки и оценки знаний, умений и навыков.

Эту классификацию дополняют методами закрепления изучаемого материала и методами самостоятельной работы студентов. Кроме того, все многообразие методов обучения подразделяют на три основных группы:

- 1) методы организации и осуществления учебно-познавательной деятельности;
- 2) методы стимулирования и мотивации учебно-познавательной деятельности;
- 3) методы контроля и самоконтроля за эффективностью учебно-познавательной деятельности.

Существует классификация, в которой сочетаются методы преподавания с соответствующими методами учения: информационно-обобщающие и исполнительские, объяснительские и репродуктивные, инструктивно-практические и продук-

тивно-практические, объяснительно-побуждающие и частично-поисковые, побуждающие и поисковые.

Наиболее оптимальной представляется классификация методов обучения, предложенная И. Я. Лернером и М. Н. Скаткиным, в которой за основу берется характер учебно-познавательной деятельности (или способ усвоения) обучаемых в усвоении ими изучаемого материала. Эта классификация включает в себя пять методов:

1) объяснительно-иллюстративный метод (лекция, рассказ, работа с литературой и т. п.);

2) репродуктивный метод;

3) метод проблемного изложения;

4) частично-поисковый (или эвристический) метод;

5) исследовательский метод.

Указанные методы подразделяются на две группы:

1) репродуктивную (1 и 2 методы), при которой учащийся усваивает готовые знания и репродуцирует (воспроизводит) уже известные ему способы деятельности;

2) продуктивную (4 и 5 методы), отличающуюся тем, что учащийся добывает (субъективно) новые знания в результате творческой деятельности. Проблемное изложение занимает промежуточное положение, так как оно в равной мере предполагает как усвоение готовой информации, так и элементы творческой деятельности. Однако обычно педагоги с известными оговорками причисляют проблемное изложение к продуктивным методам. Не будем нарушать этой традиции и рассмотрим обе группы методов.

### **Репродуктивные методы обучения**

*Объяснительно-иллюстративный метод.* Его иначе можно назвать и информационно-рецептивным, что отражает деятельность учителя (преподавателя) и ученика (студента) при этом методе. Он состоит в том, что обучающий сообщает готовую информацию разными средствами, а обучаемые воспринимают, осознают и фиксируют в памяти эту информацию. Сообщение информации педагог осуществляет с помощью устного слова (рассказ, лекция, объяснение), печатного слова (учебник, дополнительные пособия), наглядных средств (картины, схемы, кино и диафильмы, натуральные объекты в аудитории и во время экскурсий) практического показа способов деятельности (показ способа решения задачи, доказательство теоремы, способов составления плана, аннотации и т. д.). Обучаемые слушают, смотрят, манипулируют предметами и знаниями, читают, наблюдают, соотносят новую информацию с ранее усвоенной и запоминают.

Объяснительно-иллюстративный метод – один из наиболее экономных способов передачи обобщенного и систематизированного опыта человечества. Эффективность этого метода проверена многолетней практикой, и он завоевал себе прочное место в школах всех уровней, на всех ступенях обучения. Этот метод вбирает в себя, в качестве средств и форм проведения, такие традиционные методы, как устное изложение, работу с книгой, лабораторную работу, наблюдения на

биологической и географической площадках и т. д. Но при использовании всех этих разнообразных средств деятельность обучаемых остается той же – восприятие, осмысление, запоминание. Без этого метода нельзя обеспечить ни одного их целенаправленного действия. Такое действие всегда опирается на какой-то минимум его знаний о целях, порядке и объекте действия.

*Репродуктивный метод.* Для приобретения навыков и умений через систему заданий организуется деятельность обучаемых по неоднократному воспроизведению сообщенных им знаний и показанных способов деятельности. Педагог дает задания, а обучающийся их выполняет – решает сходные задачи, составляет планы, воспроизводит химический и физический опыты и т. д. От того, насколько трудно задание, от способностей обучаемого зависит, как долго, сколько раз и с какими промежутками он должен повторять работу. Обучение грамотности и четкому письму требует нескольких лет, чтению – гораздо меньше времени. Установлено, что усвоение новых слов при изучении иностранного языка требует, чтобы эти слова встретились около 20 раз на протяжении определенного срока. Словом, воспроизведение и повторение способа деятельности по образцу являются главным признаком репродуктивного метода. Педагог пользуется устным и печатным словом, наглядностью разного вида, а обучаемые выполняют задания, имея готовый образец.

Оба охарактеризованных метода обогащают учащихся знаниями, навыками и умениями, формируют у них основные мыслительные операции (анализ, синтез, абстрагирование и т. д.), но не гарантируют развития творческих способностей, не позволяют планомерно и целенаправленно их формировать. Эта цель достигается продуктивными методами.

### **Продуктивные методы обучения**

Важнейшее требование к школе всех уровней и неперемное условие научно-технического и социального прогресса – формирование качеств творческой личности. Анализ основных видов творческой деятельности показывает, что при ее систематическом осуществлении у человека формируются такие качества, как быстрота ориентировки в изменяющихся условиях, умение видеть проблему и не бояться ее новизны, оригинальность и продуктивность мышления, изобретательность, интуиция и т. п., т. е. такие качества, спрос на которые очень высок в настоящем и, несомненно, будет возрастать в будущем.

Условием функционирования продуктивных методов является наличие проблемы. Слово «проблема» мы употребляем, как минимум, в трех смыслах. Житейская проблема – это бытовое затруднение, преодоление которого очень актуально для человека, но которое нельзя решить сходу с помощью тех возможностей, которыми человек располагает в настоящее время (предстоящее свидание породило проблему костюма). Научная проблема – это актуальная научная задача. И, наконец, учебная проблема – это, как правило, проблема, уже разрешенная наукой, но для обучаемого она выступает как новая, неизвестная. Учебная проблема – это поисковая задача, для решения которой обучаемому необходимы новые знания, и в процессе решения которой эти знания должны быть усвоены.

В разрешении учебной проблемы можно выделить четыре главных этапа (стадии):

- 1) создание проблемной ситуации;
- 2) анализ проблемной ситуации, формулировка проблемы и представление ее в виде одной или нескольких проблемных задач;
- 3) решение проблемных задач (задачи) путем выдвижения гипотез и последовательной их проверки;
- 4) проверка решения проблемы.

Проблемная ситуация – это психическое состояние интеллектуального затруднения, вызванное, с одной стороны, острым желанием решить проблему, а с другой – невозможностью это сделать при помощи наличного запаса знаний или с помощью знакомых способов действия, и создающее потребность в приобретении новых знаний или поиске новых способов действий.

Для создания проблемной ситуации необходимо выполнение целого ряда условий (требований):

- 1) наличие проблемы;
- 2) оптимальная трудность проблемы;
- 3) значимость для учащихся результата разрешения проблемы;
- 4) наличие у учащихся познавательной потребности и познавательной активности.

Проблемные ситуации классифицируют по самым разным основаниям. Например, по направленности на поиск недостающего компонента (новых знаний, новых способов действия, новой области применения и т. д.); по области, из которой взята проблема (физические, химические, исторические и т. д.); по уровню проблемности (противоречия выражены слабо, остро, очень остро). Однако наиболее употребительной в педагогической практике считается классификация по характеру и содержанию противоречия в учебной проблеме:

- 1) несоответствие между имеющимися у учащихся знаниями и новой информацией;
- 2) многообразие выбора единственно правильного или оптимального варианта решения;
- 3) новые практические условия использования учащимися уже имеющихся у них знаний;
- 4) противоречие между теоретически возможным путем решения задачи и его практической неосуществимостью или целесообразностью;
- 5) отсутствие теоретического обоснования практически достигнутого результата.

*Анализ проблемной ситуации* – важный этап самостоятельной познавательной деятельности учащегося. На этом этапе определяется то, что дано и что неизвестно, взаимосвязь между ними, характер неизвестного и его отношение к данному, известному. Все это позволяет сформулировать проблему и представить ее в виде цепочки проблемных задач (или одной задачи). Проблемная задача отличается от



проблемы четкой определенностью и ограниченностью того, что дано и что следует определить.

Правильная формулировка и трансформация проблемы в цепочку четких и конкретных проблемных задач – это очень весомый вклад в решение проблемы. Недаром говорят: «Правильно сформулировать проблему – значит наполовину ее решить». Далее необходимо последовательно работать с каждой проблемной задачей отдельно. Выдвигаются предположения и догадки о возможном решении проблемной задачи. Из большого, как правило, количества догадок и предположений выдвигаются несколько гипотез, т. е. достаточно обоснованных предположений. Затем проблемные задачи решаются путем последовательной проверки выдвинутых гипотез.

Проверка правильности решения проблемы включает в себя сопоставление цели, условий задачи и полученного результата. Большое значение имеет анализ всего пути проблемного поиска. Необходимо как бы вернуться назад и еще раз посмотреть, нет ли других более четких и ясных формулировок проблемы, более рациональных способов ее решения. Особенно важно провести анализ ошибок и уяснить суть и причины неправильных предположений и гипотез. Все это позволяет не только проверить правильность решения конкретной проблемы, но и получить ценный осмысленный опыт и знания, которые и есть главное приобретение обучаемого.

Роль педагога и учащихся на четырех рассмотренных стадиях (этапах) решения учебной проблемы может быть различной: если все четыре стадии выполняет педагог, то это *проблемное изложение*. Если все четыре стадии выполняет учащийся, то это *исследовательский метод*. Если какие-то стадии выполняются педагогом, а какие-то учащимися, то имеет место *частично-поисковый метод*.

### **Взаимосвязь продуктивных и репродуктивных методов**

Обучение с помощью продуктивных методов принято называть проблемным обучением. В свете сказанного выше о продуктивных методах можно отметить следующие достоинства проблемного обучения:

- 1) проблемное обучение учит мыслить логично, научно, творчески;
- 2) проблемное обучение учит самостоятельному творческому поиску нужных знаний;
- 3) проблемное обучение учит преодолевать встречающиеся затруднения;
- 4) проблемное обучение делает учебный материал более доказательным;
- 5) проблемное обучение делает усвоение учебного материала более основательным и прочным;
- 6) проблемное обучение способствует превращению знаний в убеждения;
- 7) проблемное обучение вызывает положительное эмоциональное отношение к учению;
- 8) проблемное обучение формирует и развивает познавательные интересы;
- 9) проблемное обучение формирует творческую личность.

Перечень достоинств проблемного обучения этим не исчерпывается, но и приведенного достаточно, чтобы спросить: почему мы не сделаем все обучение про-

блемным, если оно так соответствует требованиям дня сегодняшнего и еще более дня завтрашнего?

Причин тому несколько.

1. Продуктивные методы не универсальны, не всякая учебная информация содержит в себе противоречие и представляет собой учебную проблему. Такой учебный материал следует давать репродуктивными методами.

2. Есть учебные проблемы, которые непосильны для учащихся. Понизить уровень проблемности (т. е. кое-что подсказать учащимся) можно только репродуктивными методами.

3. Есть учебные проблемы, которые очень легки для учащихся. Создать на их базе проблемную ситуацию просто невозможно, т. к. учащиеся решают их с первого предъявления. В этом случае более уместно применение репродуктивных методов.

4. Создать проблемную ситуацию на полном незнании невозможно. Чтобы вызвать у учащихся познавательный интерес, необходимо, чтобы они уже имели некоторый «стартовый» запас знаний. Создать этот запас можно только с помощью репродуктивных методов.

5. При формировании умений и навыков (особенно технических), где показ, подражание и репродукция имеют очень большое значение, продуктивные методы уступают репродуктивным по эффективности.

6. По сравнению с репродуктивными продуктивные методы требуют значительно больших затрат времени на изучение учебного материала.

7. Продуктивные методы для успешного применения требуют более высокой педагогической квалификации преподавателя и больших затрат педагогического труда как при проведении проблемного занятия, так и на этапе его подготовки.

**3. Виды обучения в высшей школе.** Основными видами учебной деятельности в вузе являются лекция, семинар, практические и лабораторные занятия. Перечислим основные виды лекций и требования к лекции, которым должны придерживаться преподаватели. Существует огромное разнообразие видов лекции. С ними вы можете познакомиться в соответствующих источниках [2], [4], [5], [6].

Слово «лекция» имеет латинский корень «lection» – чтение. Лекция выступает в качестве ведущего звена всего курса обучения и представляет собой способ изложения объёмного теоретического материала, обеспечивающий целостность и законченность его восприятия студентами. Лекция имеет трёхчастную форму: введение, основную часть и заключение. Основной тезис (основная мысль) темы должен быть произнесён преподавателем за двухчасовую лекцию не менее 9 раз.

**Виды лекций:** вводная, установочная, заключительная, традиционная, проблемная, лекция-консультация, лекция – пресс-конференция, «лекция вдвоём», лекция-беседа, лекция-дискуссия, лекция с запланированными ошибками (лекция-провокация), лекция-исследование.

**Лекция** должна:

– иметь чёткую структуру и логику раскрытия последовательно излагаемых вопросов (понятийная линия лекции),

- иметь твёрдый теоретический и методический стержень, важную проблему;
- иметь законченный характер освещения определённой темы (проблемы), тесную связь с предыдущим материалом;
- быть доказательной и аргументированной, содержать достаточное количество ярких и убедительных примеров, фактов, обоснований, иметь чётко выраженную связь с практикой;
- быть проблемной, раскрывать противоречия и указывать пути их решения, ставить перед обучающимися вопросы для размышления;
- обладать силой логической аргументации и вызывать у студентов необходимый интерес, давать направление для самостоятельной работы;
- находиться на современном уровне развития науки и техники, содержать прогноз их развития на ближайшие годы;
- содержать методическую обработку материала (выделение главных мыслей, положений, подчёркивание выводов, повторение их в различных формулировках);
- быть наглядной, сочетаться с демонстрацией аудио-визуальных материалов, макетов, моделей и образцов;
- излагаться чётким и ясным языком, содержать разъяснение всех вновь вводимых терминов и понятий;
- быть доступной для восприятия данной аудиторией.

Главная цель лекционного этапа обучения, кроме научного содержания, – доходчивость материала, способствующая его восприятию и усвоению обучающимися; мысль, логичность, умение показать интересное в излагаемом вопросе, дать формулировки – сжатые, точные и запоминающиеся, добиться подъёма интеллектуальной энергии обучающихся, вызвать движение мысли вслед за мыслью лектора, добиться ответной мыслительной реакции. Лекция – школа научного мышления.

**Семинар.** *Цель семинара:* изучить наиболее сложные вопросы дисциплины, привить обучающимся навыки самостоятельного поиска и анализа информации, формировать и развивать научное мышление, умения активно участвовать в творческой дискуссии, делать выводы, аргументированно излагать и отстаивать своё мнение. **Семинар** – это вид обучения, опирающийся на групповое мышление, активизацию коллективной мыслительной деятельности в рассматриваемой области, нахождение неожиданных решений сложных научных вопросов и проблем.

Выделяют три *типа* семинаров: 1) способствующие углублённому изучению определённого систематического курса, 2) помогающие изучению отдельных основных или наиболее важных тем (проблем) курса, 3) исследовательского характера с независимой от лекций тематикой (спецсеминары).

#### **Разновидности семинарских занятий:**

- **семинар с элементами проблемности** (2 вида проблемных вопросов: уяснение методологических выводов и выработка умений и навыков самостоятельного применения теоретических сведений для анализа событий и явлений);
- **семинар с использованием «сократовского» метода обучения** (вопросно-ответная беседа, 2 черты: «сократовская индукция» – построение наводящих во-

просов, отвечая на которые студент сам убеждается в несовершенстве ранее высказанных положений, «сократовская ирония» – мнимое незнание преподавателем обсуждаемого вопроса в противовес самоуверенности студента);

– **семинар с использованием метода «мозговой атаки»** (недопустима критика по поводу выдвигаемых идей, все участники равны, уход в сторону от проблемы не допускается, развитие высказанных идей, выбираются рациональные идеи, установление организационных правил);

– **семинар с использованием метода «круглого стола»** (принцип коллективного обсуждения проблемы, умение соединить элементы доказательства и убеждения в ходе дискуссии, интеллектуальная терпимость, доверие участников, объективность, искренность, активность, откровенность, определённый уровень эмоциональной напряжённости, юмор; заранее готовятся вопросы в пределах темы, домашние заготовки, продумывание стимулов для поддержания дискуссии);

– **семинар с использованием метода анализа конкретных ситуаций** (используются конкретные ситуации, взятые из профессиональной практики: стандартная, критическая и экстремальная; ситуация-иллюстрация, ситуация-упражнение, ситуация-проблема, ситуация-оценка; необходимо найти сюжет, составить вопросы–задания, задачи, следующие из темы и ситуации; за одну практику – 2–3 такие ситуации);

– **семинар-беседа, семинар-диспут, специальный семинар, учебная тематическая дискуссия, семинар-экскурсия, семинар-исследование** и др.

Основные задачи семинара:

– углубить и закрепить знания, полученные на лекциях и в ходе самостоятельной работы;

– проверить эффективность и результативность самостоятельной работы студентов над учебным материалом;

– привить обучающимся навыки поиска, обобщения и изложения учебного материала в студенческой аудитории;

– выработать умение формулировать, обосновывать и излагать собственное суждение по обсуждаемому вопросу, умение отстаивать свои взгляды.

**Вопросы** семинара не сводятся к воспроизведению лекции и её основных формулировок, должны стимулировать студента к продуктивно-преобразовательной деятельности, быть проблемными по форме, но не слишком широкими, иметь строго очерченные границы, побуждать обучающихся к работе с первоисточниками; развивать и закреплять навыки самостоятельной работы, умения составлять планы докладов, их тезисы, готовить развёрнутые сообщения, выступать с ними перед группой, участвовать в дискуссии и обсуждении.

**Особенности подготовки студентов:**

1 этап: уяснение темы, целей и вопросов, своей роли и задачи на семинаре (подготовка реферата, выступления и т.п.), объёма и порядка работы, предусмотреть необходимые и дополнительные источники.

2 этап: сбор и ознакомление с рекомендованной литературой.

3 этап: глубокое изучение источников.

4 этап: работа с конспектом, его разметка, составление плана выступления.

Со стороны преподавателя необходим режим непосредственного руководства или консультирования.

**Особенности подготовки преподавателя:**

- изучение исходной документации;
- уточнение целей и задач семинара, времени подготовки студентов;
- определение объёма выполненной работы каждым студентом;
- определение проблем, которые следует поставить на лекции перед семинаром;
- разработать план занятия, который необходимо выдать студентам до проведения семинара;
  - в плане должны быть обозначены тема, дидактические и воспитательные цели занятия, организационно-методические указания, учебные вопросы (основа плана), темы докладов, рекомендованная литература;
  - подготовить 2-3 вопроса для двухчасового занятия;
  - помнить, что у студента на подготовку есть только 4-6 часов, за которые он может прочитать и законспектировать не более 60 страниц текста;
  - в список дополнительной литературы включать монографии, статьи из сборников и журналов, но количество их должно быть минимальным;
  - в указаниях отметить продолжительность выступлений и порядок консультаций к семинару;
  - могут быть даны логические задания по первоисточникам;
  - разработать сценарий семинара, который должен отвечать 2 принципам: принципу нарастания сложности и принципу целевой системности;
  - произвести расчёт времени: на вступительное слово – не более 5 минут, основной доклад одного из студентов – 15–20 минут, выступления с мест – не более 10 минут, исправление ошибок – 15 минут, заключительное слово преподавателя – 10 минут;
  - выбор схемы обсуждения (реферативно-докладная, вопросно-ответная и смешанная);
  - для обеспечения дискуссионного характера семинара заранее продумываются вопросы, примеры, сюжеты;
  - семинар начинается с проверки готовности студентов к семинару (Кто не готов к занятию? – постоянно и твёрдо);
  - следующий этап – проблемное вступительное слово преподавателя как установка на мобилизацию внимания;
  - для рефератов и докладов студентам предоставлять кафедру, остальные желающие могут говорить с места;
  - иметь дополнительные, уточняющие, наводящие, встречные, проблемные вопросы студентам;
  - предварительно распределить между студентами учебные поручения: кто по какому вопросу докладчик, содокладчик, оппонент, рецензент и др.;
  - открытие «лицевого счёта» с дифференцированным количеством баллов за участие, которые потом переводятся в оценки.

### **Правила-советы для преподавателей:**

- создать на семинаре непринуждённую, раскованную обстановку свободного обсуждения;
- поощрять активность студентов (умение говорить и слушать); научить студентов внимательно и критически относиться к выступлениям товарищей;
- во время семинара вести заметки в рабочей тетради и использовать их в заключительном слове;
- не следует вмешиваться в речь выступающего (за редким исключением);
- не использовать актив группы каждый раз, а привлекать их к обобщениям;
- использовать средства наглядности.

В конце семинара необходимо **заключительное слово преподавателя**: язык лаконичный и строгий, мысль сжатая, нет назиданий и поучений, демонстрация методического мастерства, такта и интеллекта, оценка выступления каждого студента, группы в целом, существо и значение обсуждаемых проблем, отметить слабые и яркие выступления, рекомендовать дополнительную литературу, высказать пожелания к следующему семинару.

**Практические и лабораторные занятия.** Практические занятия являются самой ёмкой частью учебной работы в вузе.

**Практические занятия** – вид репродуктивного обучения, обеспечивающий связь теории и практики, содействующий выработке у студентов умений и навыков применения знаний, полученных на лекции и в ходе самостоятельной работы.

Практические занятия представляют собой, как правило, занятия по решению различных прикладных задач, образцы которых были даны на лекциях. В итоге у каждого обучающегося должен быть выработан определённый профессиональный подход к решению каждой задачи. В связи с этим вопросы о том, сколько нужно задач и какого типа, как их расположить во времени в изучаемом курсе, какими домашними заданиями их подкрепить, в организации обучения в вузе весьма существенные. Ведущая функция – методическая, цель – дать целостное представление о предмете и методах изучаемой науки.

Очерёдность лекций и практических занятий играет существенную роль. Лекция является первым шагом подготовки студентов к практическим занятиям, на которых поставленные в лекции проблемы приобретают конкретное выражение и решение. Практическое занятие как развивающее, закрепляющее выполняет также функцию подготовительного занятия к восприятию лекции.

### **Цели практических занятий:**

- помочь обучающимся систематизировать, закрепить и углубить знания теоретического характера;
- научить студентов приёмам решения практических задач, способствовать овладению навыками и умениями выполнения расчётов, графических и других видов заданий;
- научить их работать с книгой, служебной документацией и схемами, пользоваться справочной и научной литературой;

- упрочить образовавшиеся на лекции связи и ассоциации путём повторяющегося выполнения действий, характерных для изучения дисциплины (однообразные стереотипные повторения не приводят к осмыслению знаний);
- формировать умение учиться самостоятельно, т. е. овладеть методами, способами и приёмами самообучения, саморазвития и самоконтроля;
- обеспечивать развитие творческой активности личности студента, его научного мышления и речи; способствовать росту обучающихся как творческих работников;
- проверить знания студентов – средство достаточно оперативной обратной связи.

### **Требования к практическому занятию**

1. Научности, доступности, единства формы и содержания, органической связи с другими видами учебных занятий и практикой.
2. Не только должно строго чередоваться во времени с лекцией, но и быть с ней методически связанным проблемной ситуацией.
3. Должно готовить обучающихся к очередной лекции.
4. Нельзя ограничиваться выработкой только практических навыков и умений решения задач: обучающиеся всегда должны видеть связь курса с практикой; больше показывать обучающимся практическую значимость ведущих научных идей и принципиальных научных концепций и положений.
5. Чем ближе лекционные сведения к материалу, рассматриваемому на практическом занятии, тем легче преподавателю вовлечь студентов в творческий поиск.
6. Чёткая согласованность подачи материала на лекции и на практическом занятии как в определении понятий, так и в изложении последовательности отдельных фактов, сокращений, обозначений и т. д.
7. Научить студентов коллективной работе, формировать групповое мышление.
8. Должно проходить в атмосфере доброжелательности, доверия, раскрепощённости, чтобы студенты могли спросить обо всём, что им неясно, и поделиться своими соображениями.

**Подготовка преподавателя к проведению практического занятия** начинается с изучения исходной документации (учебной программы, тематического плана и т. д.) и заканчивается оформлением плана проведения занятия. У преподавателя должно сложиться представление о целях и задачах практического занятия и о том объёме работ, который должен выполнить каждый обучающийся.

Основным методическим документом преподавателя при подготовке и проведении практического занятия являются *методические указания*.

#### **Требования к подготовке преподавателя к практическому занятию:**

- просмотреть текст лекции;
- выделить понятия, положения, закономерности, которые необходимо проиллюстрировать на конкретных задачах и упражнениях;
- подобрать вопросы, контролирующие знания на понимание обучающимися теоретического материала;

- выбрать материал для примеров и упражнений;
- подбирая задачи и логические задания, представлять дидактическую цель: какие навыки и умения применительно к какой задаче развивать, каких усилий это потребует от обучающихся, в чём должно проявиться творчество студентов при решении данной задачи;
- выполнить или решить подобранные задачи и тесты самим преподавателем (предварительно решить и методически обработать);
- подготовить выводы из решённой задачи, подготовить итоговое выступление;
- планировать время как для решения простейших, распространённых примеров, так и для более сложных, заслуживающих дальнейшей проработки;
- поддерживать ощущение увеличения сложности выполняемых заданий, что ведёт к осознанию собственного успеха в учении и положительно мотивирует познавательную деятельность;
- учитывать подготовку и интересы каждого студента, чтобы студенты были заняты напряжённой творческой работой, и каждый получил возможность проявить свои способности;
- вначале давать студентам лёгкие задачи, которые рассчитаны на репродуктивную деятельность, требующую простого воспроизведения способов действий, данных на лекции для осмысления и закрепления; решение задач по образцу;
- затем предлагать задачи, рассчитанные на репродуктивно-преобразовательную деятельность, предполагающую умение дать анализ целесообразности данного способа действия, высказать свои соображения по поводу условий задачи, гипотез, полученных результатов, т. е. развивать умения и навыки применения изученных методов и контролировать их наличие у обучающихся;
- затем предлагать ещё более сложные задачи, т. е. комплексные, предназначенные для контроля глубины изучения материала или курса – вначале требующие отдельных элементов продуктивной деятельности, а затем – полностью продуктивной (творческой);
- подобрать иллюстративный материал, необходимый для решения задач, продумать расположение рисунков и записей на доске и т. д.;
- создав систему практических задач (логических заданий) по теме, выбрав необходимые задачи для конкретного занятия, рассчитав время для решения каждой из них, **преподаватель приступает к разработке плана проведения практического занятия для каждой группы с учётом её подготовленности.**

В какой форме целесообразно составить план? В той, наверное, к которой привык сам преподаватель. Он включает общие исходные данные для проведения практического занятия и содержательную часть. Необходимо отметить в **плане** следующее:

- сколько времени необходимо затратить на проверку домашних заданий,
- сколько времени затратить на опрос обучающихся по теории и какие вопросы задать;
- какие примеры и задачи будут решаться у доски и в какой последовательности; на что обратить внимание в той или иной задаче;



- как расположить чертежи и вычисления по каждой задаче (тесту);
- кого опросить по теории и кого вызвать к доске для решения задач;
- какие задачи предложить для решения на местах без вызова к доске;
- какие задачи предложить «сильным» студентам;
- какие задачи задать для самостоятельного решения дома.

### **Порядок проведения практического занятия:**

- краткое вступительное слово, в котором преподаватель объявляет тему, цель и порядок проведения занятия;
- в быстром темпе пересказать или на экране показать кадры с материалом, излагавшимся на предшествовавшей лекции и относящимся к данному практическому занятию;
- поставить перед студентами ряд контрольных вопросов по теории, а затем через какое-то время вызвать конкретного студента для ответа;
- можно предложить всем студентам решать задачи самостоятельно, в тех же случаях, когда у большинства студентов работа застопорилась, преподаватель может прервать её и дать необходимые пояснения (частично-поисковый метод);
- в других случаях задачу решает и комментирует своё решение вызванный к доске студент или преподаватель, а остальные студенты должны не просто переносить это решение в тетрадь, а вдумчиво и с пониманием соединять общие действия с собственной поисковой деятельностью;
- наряду с обучением своему предмету (дисциплине) основной задачей любого преподавателя является научить студента думать, добиваться знания методов изучаемой науки;
- проводить решение любой задачи по определённой схеме, по этапам, каждый из которых педагогически целесообразен;
- если это практическое занятие на технике, то необходимо максимально приблизить действия студентов к реальным, соответствующим будущим функциональным обязанностям;
- использовать при работе на тренажёрах или действующей технике фактические документы, технологические карты, бланки и т. д.;
- возможно, разработать каждому обучающемуся своё специальное задание, состоящее из двух разделов и приложения, в первом разделе указываются общие учебные вопросы (теория), во втором разделе – как студенту организовать самостоятельную подготовку к занятию, что изучить, исполнить, к чему быть готовым, меры безопасности, в приложении даются выдержки из руководств, пособий и инструкций, графики работ на учебных точках и другой необходимый справочный материал;
- развивать определённые профессионально значимые качества личности, вырабатывать индивидуальные и коллективные умения и навыки.

Рабочим документом преподавателя является **план проведения занятия**. Параллельно с разработкой учебно-методических материалов производится подготовка техники и учебных мест к отработке практических задач, подбору и заказу необходимой документации (схем, бланков и т. д.).

**С руководителем учебной лаборатории согласовываются следующие вопросы:** какая техника и к какому времени должна быть подготовлена, какие контрольно-измерительные приборы должны быть на рабочих местах, какие данные должны быть представлены обучающимся на рабочих местах, какой технической документацией их обеспечить.

Иногда практическое занятие требует деления учебной группы на подгруппы (бригады). В каждой подгруппе назначается старший из числа наиболее подготовленных студентов. Для активизации работы целесообразно подготовить несколько **проблемных ситуаций**, которые могут быть созданы в ходе занятия. После их разрешения проводится обсуждение, даётся краткая оценка действий участвующих в ней студентов. Преподаватель подводит итоги сначала по подгруппам: указываются успехи и недостатки в работе обучающихся, а затем по всей учебной группе. После подведения итогов преподаватель выдаёт задание на самостоятельную работу и отвечает на вопросы обучающихся. На этом практическое занятие заканчивается.

**Лабораторный практикум** – существенный вид учебного процесса в вузе, в ходе которого обучающиеся сталкиваются с самостоятельной практической деятельностью в конкретной области; важнейшее средство повышения профессиональной подготовки будущего специалиста.

**Лабораторное занятие** – это один из видов самостоятельной практической работы обучающихся, на котором путём проведения экспериментов происходит углубление и закрепление теоретических знаний в интересах профессиональной подготовки.

Лабораторные занятия, как и другие виды практических занятий, являются промежуточным звеном между углублённой теоретической работой обучающихся на лекциях, семинарах и применением знаний на практике. Они удачно сочетают элементы теоретического исследования и практической работы.

Формируя программу лабораторных занятий, важно выделить ту часть практического обучения, которую можно решать наиболее успешно в лабораторных условиях.

«Лаборатория», «лабораторный» (от лат. labor – труд, работа, трудность, laboro – трудиться, стараться, преодолевать трудности) означает связь умственных и физических усилий в поиске путей и средств для разрешения научных и жизненных задач.

#### **Цели лабораторных занятий:**

- углубление и закрепление знания теоретического курса путём практического изучения в лабораторных условиях изложенных в лекциях законов и положений;
- приобретение навыков в научном экспериментировании, анализе полученных результатов;
- формирование первичных навыков организации, планирования и проведения научных исследований.

Главной **задачей** всех опытов является изучение существа явлений (внутренних процессов, протекающих в изучаемых технических явлениях, или непосред-

ственно в природе, или в личности человека), усвоение методики современных научных исследований применительно к специальной подготовке обучающихся, а также понимание, насколько трудно для студента освоить ту или иную проблему без постановки экспериментов.

Успех лабораторных занятий зависит от многих слагаемых: от теоретической, практической и методической подготовленности преподавателя, его организаторской работы по подготовленности занятия, от состояния лабораторной базы и методического обеспечения, а также от степени подготовленности самих обучающихся, их активности на занятии.

Формы организации лабораторного занятия зависят, прежде всего, от числа студентов, содержания и объёма программного материала, числа лабораторных работ, а также от вместимости учебных помещений и наличия оборудования. В зависимости от этих условий в вузах применяют следующие **формы проведения лабораторных занятий: фронтальную, по циклам, индивидуальную и смешанную (комбинированную).**

**Фронтальная форма** предполагает одновременное выполнение работы всеми обучающимися, а на каждом занятии внимание преподавателя сосредоточивается лишь на одной работе, готовится необходимое оборудование для каждого.

**По циклам:** в один цикл объединяются 4–5 работ, осуществляемых на одном оборудовании (материальной базе); работы выполняются по графику; используется эта форма по дисциплинам, имеющим в программе чётко обозначенные разделы примерно одинаковой продолжительности по времени.

**Индивидуальная форма:** для вузов, располагающих большими возможностями, студент может одновременно работать над различными темами, лучше могут быть учтены научные интересы и склонности отдельных обучающихся, позволяет расширить тематику, представляет студентам большие возможности для научных исследований.

**Смешанная (комбинированная) форма организации лабораторных занятий,** позволяющая использовать преимущества каждой из рассмотренных выше форм: в курсах, читаемых в начале обучения, применяют фронтальную форму, затем переходят к цикловой и индивидуальной. Главное условие – чтобы каждая лабораторная работа выполнялась обучающимися самостоятельно.

#### **Подходы к выполнению лабораторных работ:**

– работа по алгоритму в стандартных условиях (в основном для студентов первых курсов);

– частично поисковые действия, достаточно самостоятельное решение несложных творческих задач при подсказке преподавателя (для студентов вторых – третьих курсов);

– активные творческие действия студентов, действующих в условиях, близких к реальным, при косвенном контроле преподавателя (для студентов старших курсов).

Задача на подготовку к лабораторной работе может быть поставлена на лекции или на практике с таким временным расчётом, чтобы студенты смогли качественно подготовиться. Подготовка студентов к лабораторной работе проводится в ча-

сы самостоятельной работы с использованием учебников, конспектов лекций и данных методических указаний. На выпускающих кафедрах допуском к лабораторной работе является сдача студентом коллоквиума, который является не только формой контроля, но и видом индивидуальной методической помощи обучающимся, а также методом стимулирования их самостоятельной работы. В зависимости от возможностей и напряжённости учебного плана коллоквиумы могут проводиться в плановое учебное время, во внеучебное время и во время самой лабораторной работы.

Лабораторные работы выполняются обучающимися самостоятельно. Преподаватель должен осуществлять научное и методическое руководство действиями обучающихся, ограничиваясь только направляющими вопросами. Чем старше курс, тем отчётливее снижается степень регламентирования, и роль преподавателя сводится к обязанностям консультанта, который никогда не вдаётся в подробные объяснения необходимых действий, как это делается в школе. Отчёт по результатам лабораторной работы выполняется предварительно сразу же, после чего обучающиеся приступают к оформлению отчёта. Лабораторные занятия заканчиваются защитой результатов работы и полученных выводов. Иногда такая защита организуется перед всей группой обучающихся, и если они выполнялись фронтально и вполне самостоятельно, интересно знать, к каким выводам пришли товарищи. Задаётся много вопросов, проходит дискуссия, что и надо для более глубокого уяснения изучаемой дисциплины. В заключении преподаватель подводит общие итоги. Как правило, обучающийся не получает задание на выполнение следующей лабораторной работы, пока не отчитается за предыдущую.

#### *Вывод*

В вузе функционируют разнообразные организационные виды обучения: лекции, практические занятия и их разновидности – семинары, лабораторные занятия, практикумы, научно-исследовательская работа студентов, самостоятельная работа студентов под контролем преподавателя, производственная практика. В дидактике эти виды трактуются как способы управления познавательной деятельностью для решения определённых дидактических задач, как организационные формы обучения, как способы осуществления взаимодействия студентов и преподавателей, в рамках которых реализуются цели, содержание и методы обучения.

Содержание темы представлено в рис. 42, 43.

#### *Вопросы для повторения*

1. Назовите цели образования.
2. В чём состоит сущность образования в нашей стране.
3. Дайте определение обучению. Какие методы и виды обучения вы знаете? Дайте им определения и приведите примеры.
4. Расскажите о роли лекции в образовательном процессе вуза. Назовите требования к лекции.
5. Какие виды лекции вы знаете?
6. Каково значение практических занятий в вузе? Назовите виды практических занятий и требования к ним.

## Педагогический процесс

Система воспитательных и образовательных средств: методы воздействия на личность

|   |                        |        |
|---|------------------------|--------|
| Методы воздействия на личность (система педагогических приёмов) | Убеждение              | Беседа |
|   |                        | Лекция |
|   |                        | Диспут |
|   |                        | Пример |
|   | Упражнение и приучение |        |
|   | Обучение               |        |
|   | Стимулирование         |        |
|   | Контроль и оценка      |        |

|   |
|---|
| <b>Требования к применению метода убеждения</b>               |
| – высокий авторитет педагога                                  |
| – опора на жизненный опыт воспитанников                       |
| – искренность, конкретность, доступность                      |
| – сочетание убеждения и практического приучения               |
| – учёт возрастных и индивидуальных способностей воспитанников |

|  |
|--|
| <b>Формы организации педагогического воздействия</b>               |
| – учебный процесс  |
| – внеаудиторная, внеклассная работа                                |
| – семейное воспитание  |
| – воспитательная деятельность детских и молодёжных организаций     |
| – воспитательная деятельность учреждений культуры, искусства и СМИ |

|  |
|--|
| <b>Психолого-педагогические предпосылки духовных контактов</b> |
| – общие перспективы, деятельность, обязанности.                |
| – педагогический такт  |
| – общие увлечения  |

## Семейное воспитание и семейная педагогика

Проблема – в интимном характере человеческих отношений. Влечёт разрыв повседневных контактов, основанных на взаимной любви детей и родителей

| Варианты отношений  |  |
|---|--|
| Причина   | Характеристика   |
| Родители и дети испытывают устойчивую потребность во взаимном общении                                       | Порядочность, откровенность, взаимной доверие, равенство   |
| Родители вникают в заботы и интересы детей, дети делятся с ними   | Требования и личное поведение родителей<br>Недостаточная чуткость, такт<br>Психологическое отставание родителей от развития детей                                      |
| Родители скорее стараются вникать в интересы и заботы детей, чем дети делятся с ними                        | Дети не принимают проникновение родителей в свою личную жизнь, хотя оно основано на благих намерениях  |
| Скорее дети испытывают желание делиться с родителями, чем скорее родители вникают в интересы и заботы детей | Пассивность родителей в общении с детьми, что порождает у них чувство одиночества  |
| Поведение, жизненные стремления детей вызывают в семье конфликты и при этом скорее правы родители           | Односторонние, не основанные на реальных способностях увлечения детей;<br>самонаправленная жестокость<br>Психологические барьеры общения, различие характеров, желаний |
| Скорее правы дети   | Личные недостатки родителей - нервозность, вспыльчивость, нетерпимость<br>Педагогическая бестактность родителей => многолетняя детская обида                           |
| Обоюдная неправота  | Утрата способности слушать и понимать друг друга   |
| "Кого ты больше любишь?"  | У родителей нет единства действий в воспитании детей. В 80% наблюдается большая привязанность к матери   |
| Полное взаимное отчуждение и враждебность   | Педагогическая несостоятельность родителей<br>Жестокие, варварские методы воспитания<br>Балованье ребёнка (обычно единственного)                                       |

Рис. 42. «Педагогический процесс» и «Отношения в семье» (студент Г. Касаткин, ЭиУ-428)

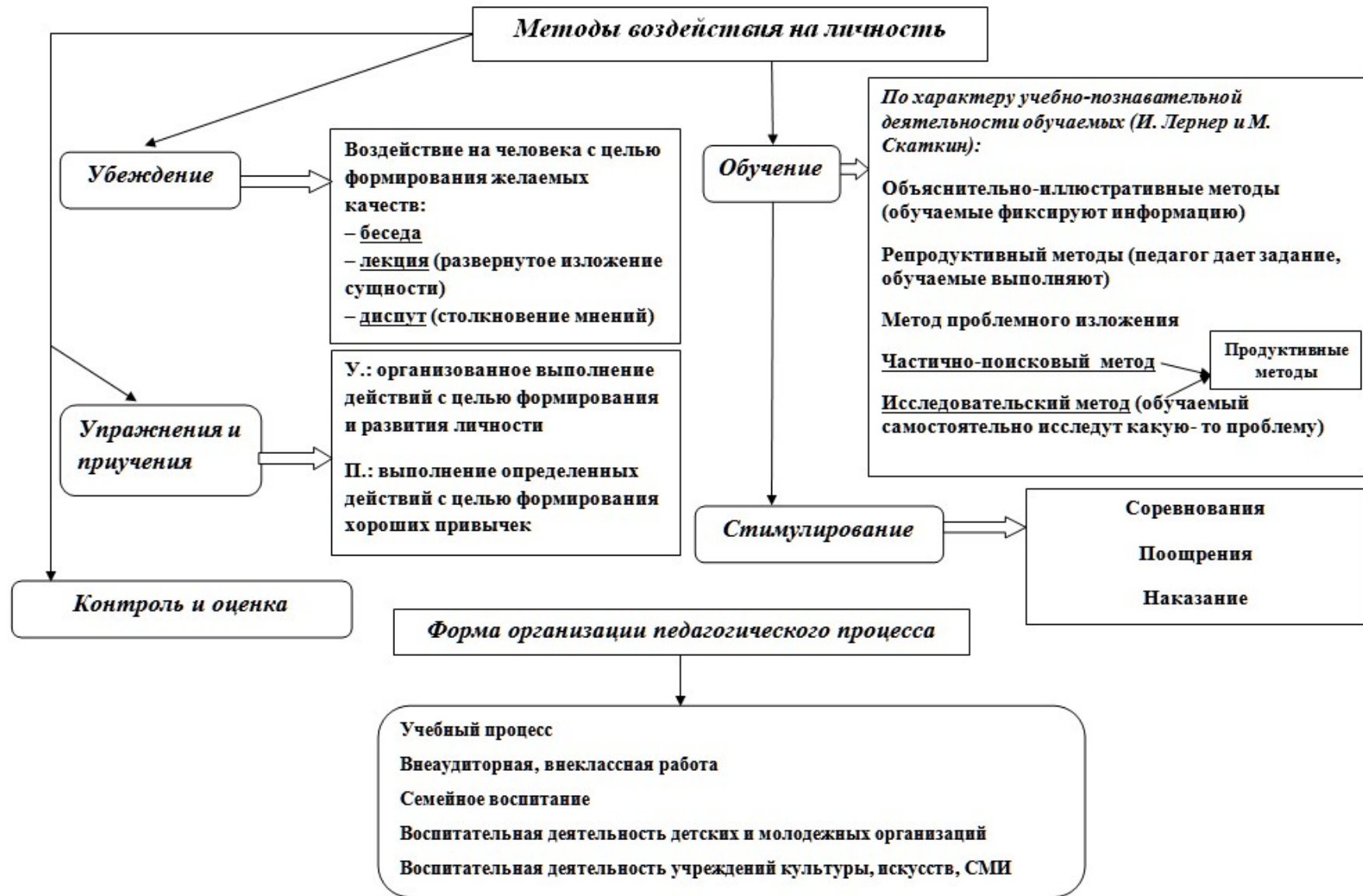


Рис. 43. Методы воздействия на личность (студентка Ю. Гоглидзе, ЭиУ-428)

# ТЕМА 17. ПРОБЛЕМА ВЗАИМООТНОШЕНИЙ ПОКОЛЕНИЙ В СЕМЬЕ

## План

1. Понятие семьи. Типы семейных отношений.
2. Воспитание ребёнка.

## Литература

1. Маниченко, И. В. 10 секретов воспитания ребёнка. / И. В. Маниченко. – Челябинск: Издательство «Мамины сказки», 2009. – 83 с.
2. Педагогика и психология высшей школы / под ред. С. И. Самыгина. – Серия «Учебники, учебные пособия». – Ростов-на-Дону: Феникс, 1998. – 544 с.
3. Психология и педагогика / сост. А. А. Радугин, науч. ред. Е. А. Кротков. – М.: Центр, 2003. – С. 252 – 332.
4. Соловьев, Н. Я. Брак и семья сегодня / Н. Я. Соловьев. – Вильнюс: Минтис, 1977. – 226 с.
5. Эйдемиллер, Э. Г. Психология и психотерапия семьи / Э. Г. Эйдемиллер, В. В. Юстицкис. – 2-е изд., расшир. и доп. – СПб.: Питер, 2000. – 656 с.

**1. Понятие семьи. Типы семейных отношений.** Семья – ячейка (малая социальная группа) общества, важнейшая форма организации личного быта, основанная на супружеском союзе и родственных связях, то есть отношениях между мужем и женой, родителями и детьми, братьями и сёстрами и другими родственниками, живущими вместе и ведущими общее хозяйство (Н. Я. Соловьёв, 1977). Семья играет огромную роль в жизни как отдельной личности, так и всего общества. По данным переписи населения 1979 г. 88,4% всего населения живут в семьях.

Важнейшими характеристиками семьи являются её функции, структура и динамика.

**Функции семьи.** Жизнедеятельность семьи, непосредственно связанная с удовлетворением определённых потребностей её членов, называется функцией семьи. Функций семьи столько, сколько видов потребностей в устойчивой, повторяющейся форме она удовлетворяет (Н. Я. Соловьёв, 1977). Выполнение семьёй её функций имеет значение не только для её членов, но и для общества в целом.

Отмечаются следующие функции: *воспитательная, хозяйственно-бытовая, эмоциональная, духовного (культурного) общения, первичного социального контроля, сексуально-эротическая*. С течением времени происходят изменения в функциях семьи: одни утрачиваются, другие появляются в соответствии с новыми социальными условиями. Качественно изменилась функция первичного социального контроля. Повысился уровень терпимости к нарушениям норм поведения в сфере брачно-семейных отношений (рождениям внебрачных детей, супружеским изменам и т. п.). Развод перестал рассматриваться как наказание за недостойное поведение в семье.

Нарушения функций семьи – это такие особенности её жизнедеятельности, которые затрудняют или препятствуют выполнению семьёй её функций. Способствовать нарушениям может широкий круг факторов: особенности личности её членов и взаимоотношений между ними, определённые условия жизни семьи. На-

пример, причиной нарушений воспитательной функции семьи может стать и отсутствие у родителей соответствующих знаний и навыков, и нарушения в их отношениях (конфликты по вопросам воспитания, вмешательство других членов семьи, уход из семьи отца и т. д.).

Для нормального функционирования семьи важны все функции, особенно для полноценного воспитания психически здорового ребёнка.

*Воспитательная функция семьи* состоит в том, что удовлетворяются индивидуальные потребности в отцовстве и материнстве; в контактах с детьми и их воспитании; в том, что родители могут «реализоваться» в детях. В ходе выполнения воспитательной функции семья обеспечивает социализацию подрастающего поколения, подготовку новых членов общества.

*Хозяйственно-бытовая функция семьи* заключается в удовлетворении материальных потребностей членов семьи (в пище, одежде, крове, компьютере, машине и т. д.), содействует сохранению их здоровья: обеспечивается восстановление затраченных в труде физических сил.

*Эмоциональная функция семьи* – удовлетворение её членами потребностей в симпатии, уважении, признании, эмоциональной поддержке, психологической защите. Данная функция обеспечивает эмоциональную стабилизацию членов общества, активно содействует сохранению их психического здоровья.

*Функция духовного (культурного) общения* – удовлетворение потребностей в совместном проведении досуга, взаимном духовном обогащении, играет значительную роль в духовном развитии членов общества.

*Функция первичного социального контроля* – обеспечение выполнения социальных норм членами семьи, в особенности теми, кто в силу различных обстоятельств (возраст, заболевание и т. д.) не обладает в достаточной степени способностью самостоятельно строить своё поведение в полном соответствии с социальными нормами.

*Сексуально-эротическая функция* – удовлетворение сексуально-эротических потребностей членов семьи. Для общества важно, что семья при этом осуществляет регулирование сексуально-эротического поведения её членов, обеспечивая биологическое воспроизводство общества.

Для воспитания детей важной характеристикой является состав (структура) семьи.

**Структура семьи** – это состав семьи и число её членов, а также совокупность их взаимоотношений. Можно выделить семьи, где руководство сосредоточено в руках одного члена семьи, и семьи, где явно выражено равное участие всех членов в управлении. Различной может быть структура семьи в зависимости от того, как в ней распределены основные обязанности. Наиболее распространённая структура семьи в нашем обществе – это семья, включающая взрослых (мужа, жену и нередко кого-то из родителей) и одного-двух детей (В. А. Белова, 1975).

В нашей стране семьи имеют следующие отличительные признаки:

1) сохраняется патриархальная семья, т. е. семья, состоящая из нескольких поколений;



2) границы между подсистемами диффузны, плохо структурированы, власть в семье зачастую принадлежит прародителям – бабушкам и дедушкам;

3) во многих семьях в нескольких поколениях отсутствуют мужчины, так же, как отсутствуют они и во многих общественных институтах – детских садах, школах, университетах, больницах, поликлиниках, некоторых фирмах и банках, где главными действующими лицами являются женщины;

4) несколько поколений зависят друг от друга не только духовно, но и материально: молодые семьи живут либо с родителями, либо на частных квартирах и в общежитиях, часто без надежды на приобретение собственного жилья;

5) идеология тоталитарного общества сформировала жёсткую систему принуждения и долженствования. Из-за этого быт, поведение, духовные ценности напоминали те эпохи, когда человек забывал о собственном «Я», о своих желаниях и потребностях, строя своё поведение так, чтобы оно было угодно Богу, или хозяину, или государству;

6) разрушение прежней идеологии и отсутствие новой, которая помогла бы сплочению и обретению чувства принадлежности и защищённости, привели к тому, что в обществе возросла потребность в иллюзиях, «чудесах» и т. д. Тяжёлое материальное положение и отсутствие нравственных ценностей приводят к тому, что семьи легко распадаются, и дети оказываются на улице, становясь лёгкой добычей криминальных элементов, в семьях возрос уровень взаимной агрессии.

Обретение свободы сопровождается высвобождением агрессии, а агрессивное поведение, в свою очередь, воспринимается его носителем как обретение свободы. Воспитатели, педагоги, социальные работники, психологи и работники правоохранительных органов оказались ответственными за сохранение и воспитание человеческой души.

**Динамика семьи.** Функции и структура семьи могут изменяться в зависимости от этапов её жизнедеятельности. Существуют различные системы выделения основных этапов жизненного цикла. Наиболее известна система «стадий», где в качестве основного признака разграничения стадий использовался факт наличия или отсутствия детей в семье и их возраст (Duvall E., 1957).

Помимо ситуативных стрессов выделяют те, которые предусмотрены коллизиями развития личности/организма, семьи и других социальных групп – «нормативные стрессы и стрессоры» (Burnham J. B., 1991) и кризисы развития (Caplan G., 1963). Они, являясь критическими точками в жизненном цикле семьи, создают определённые трудности в воспитании детей.

Каждая семья в России прошла через кризис, из которого одни семьи вышли преображёнными, с новыми семейными правилами, обновлённой структурой семейных ролей, другие – потеряли и то немногое, чем владели.

Нарушения жизнедеятельности семьи обычно приводят к неэффективности супругов в роли родителей.

**2. Воспитание ребёнка.** Воспитание ребёнка – это системный многолетний процесс, требующий от родителей огромного терпения, творчества и любви к своему ребёнку. Об этом написано немало книг, но ни одна из них не является истинным руководством по воспитанию. Однако это не означает, что родители не

должны читать, учиться и готовиться стать воспитателями для своих детей. В данной теме предложен как личный опыт автора (воспитавшей троих детей), так и наиболее удачные приёмы некоторых других воспитателей-практиков. Вот основные *рекомендации*.

1. *Любить ребёнка не обусловленной, а безусловной любовью, то есть не за что-то, а всегда.* Когда ребёнок вырастет, он «возвратит» родителям и воспитателям ту любовь, которой они его «научили»: он будет либо бескорыстно любить своих родителей, либо только тогда относиться к ним хорошо, когда ему от них что-то нужно. Существует 4 способа выразить ребёнку любовь взрослого: контакт глаз, физический контакт, внимание и дисциплина. Поток нашей любви должен струиться на ребёнка постоянно и не зависеть от его поведения. Мы можем делать замечания, говорить о дисциплине, не прекращая безусловно любить ребёнка. Дети берут от нас внимания, заботы, любви, ласки столько, сколько им нужно для нормального полноценного развития, они не просят ничего лишнего. Как только ребёнок насыщается вниманием взрослого, он перестаёт в нём нуждаться и сам начинает отдавать его окружающему миру. Когда ребёнок чувствует, что его любят, он готов принимать наставления, требования и запреты взрослых. Дисциплина включает в себя достойный пример взрослых, обучение, словесные и письменные инструкции. Когда же родители абсолютно всё разрешают ребёнку, он считает, что родителям он безразличен, им всё равно, чем он занят, чем живёт.

2. *Научить детей понимать свои чувства и сообщать о них.* Надо озвучивать чувства ребёнка, которые, по мнению взрослых, он испытывает, тем самым показывая, что взрослые понимают, что происходит у него на душе. Для этого надо повторять то, что говорит в данный момент ребёнок, и называть то чувство, которое он переживает. Дети часто становятся более послушными, если чувствуют, что их понимают. Разделённая радость удваивается, а разделённое горе уменьшается вдвое.

3. *Научить ребёнка понимать чувства родителей.* Если ребёнок своим поведением вызывает у вас отрицательные чувства, обязательно сообщите ему об этом. Ни в коем случае не нужно держать в себе свои эмоции, особенно отрицательные. Рассказывая ребёнку о своих чувствах, говорите от первого лица, то есть сообщайте ему о себе, о своём переживании, а не о ребёнке, не о его поведении. «Я-сообщения» помогают нам выражать свои чувства, не обижая, не оскорбляя и не осуждая ребёнка. Используя «Я-сообщения» в разговоре с ребёнком, старайтесь избегать одной самой распространённой ошибки: когда предложение начинается с «Я-сообщения», а заканчивается «Ты-сообщением», например: «Мне не нравится, как ты себя ведёшь!», «Я переживаю, что ты плохо учишься». Лучше использовать безличные предложения, неопределённые местоимения или обобщённые слова: «Мне не нравится смотреть на такое поведение», «Я переживаю, когда дети плохо учатся». «Ты-сообщения» тоже прекрасно помогают наладить контакт с ребёнком, если только это позитивные сообщения, например: «Мне очень понравилось, как ты сегодня вёл себя в гостях», «Я очень рада, что ты так быстро и хорошо сделал уроки!» Не бойтесь говорить с детьми о своих чувствах, какие бы они ни были: положительные или отрицательные. Это только укрепит

ваши отношения и поможет лучше понимать друг друга. Пробуйте иногда меняться с ребёнком ролями – научитесь обращаться к ребёнку с просьбой и открыто говорить ему о своих желаниях, например: сделать тише музыку, когда у мамы болит голова, приготовить ужин, а потом поблагодарите его за это и скажите, что Вам это приятно. Пусть он научится не только брать, но и отдавать и чувствовать от этого радость. Не бойтесь признавать перед ребёнком свои ошибки. Всегда будьте искренни.

4. *Передавать ребёнку своё позитивное отношение к жизни, воспитывать в нём оптимиста.* До 7 лет старшим в семье надо постараться создавать для ребёнка ощущение, что мир прекрасен и добр, так как для того, чтобы он в будущем мог противостоять неприятностям и горестям, ребёнок должен накопить для этого достаточно сил. Рассказывая о своей жизни, взрослые должны показывать, как много можно в жизни достичь, добиться, если верить в себя и много работать, если есть друзья, не торопиться предупреждать ребёнка о всех сложностях жизни и запугивать его. Вместо постоянных предостережений лучше нацеливать ребёнка на успех, формировать в нём уверенность в себе. Всегда предоставляйте ребёнку альтернативный выбор, например: если «это» нельзя, то нужно обязательно сообщить ребёнку, что же можно. Давайте ребёнку позитивные указания, вместо «нет» говорите «да», например, вместо «Нет, я не дам тебе конфет! Надо сказать: «Да, ты получишь свою конфету, но только после обеда». Не выясняйте в присутствии ребёнка свои отношения, не устраивайте сцены и скандалы.

5. *Сообщать ребёнку о его хороших качествах, несмотря на его поведение.* Приписывать ребёнку те качества, которые взрослые хотели бы в нём видеть, и ребёнок, скорее всего, начнёт соответствовать ожиданиям взрослых. Если в своём воображении взрослые видят ребёнка умным, смелым, сильным, добрым, самостоятельным, целеустремлённым человеком и говорят ребёнку, что он такой, он будет стараться стать таким, – и он станет таким! Взрослые должны замечать проявленную ребёнком душевную чуткость, доброту к близким, нравственное поведение в сложной ситуации. Это необходимо для нормального развития ребёнка. Даже небольшие достижения нельзя оставлять без внимания. Когда ребёнок боится браться за какое-то дело, родители должны подбодрить его, заранее похвалить, выразить свою уверенность в его успехе.

6. *Прививать ребёнку дисциплину.* Воспитывать ребёнка без дисциплины, без разработанной системы правил и ограничений – нельзя. Дети чувствуют, что за родительскими «нельзя» скрывается забота о них. Если этого нет, одни дети замыкаются в себе, другие совершают все мыслимые и немыслимые поступки только для того, чтобы привлечь к себе внимание родителей. Правила и запреты должны быть, но их не должно быть много, они должны соотноситься с возрастом и индивидуальными особенностями ребёнка. Большое количество запретов распространяется на все сферы жизни человека и делает его безвольным, забирает у него энергию. Запреты необходимы в следующих сферах жизни: 1) *здоровье ребёнка* – запрещать всё, что может навредить его здоровью или несёт угрозу его жизни. Однако не стоит ограничивать ребёнка в движении и общении только потому, что взрослые не выносят шум, что, играя, ребёнок может что-то сломать,

разбить, лучше создать безопасные условия для удовлетворения его потребностей; например: если ребёнок хочет ходить по лужам, купите ему резиновые сапоги; 2) *безопасность других людей*; 3) *сохранность материальных, культурных и духовных ценностей* – научить бережно относиться к природе и культурным памятникам. Всегда спрашивайте мнение ребёнка, как бы он поступил, куда он хочет сходить, как быстрее и лучше сделать какое-либо дело?

7. *Правильно наказывать*. Наказание должно быть немедленным, а не отсроченным. Совершил проступок – исправляй! Насорил в комнате – убери за собой, пролил воду – вытри, порвал одежду – зашей, испачкал – постирай и т. д. С такими требованиями ребёнку будет трудно не согласиться, ведь они справедливы. Физические наказания в отношении ребёнка недопустимы, ведь он должен прежде всего понимать, за что его наказывают. После того, как малыш получил естественное наказание (например: облился соком), старайтесь не вмешиваться в эту ситуацию, не читать ему нотаций, конечно, если последствия безопасны для жизни и здоровья ребёнка и окружающих его людей. Будьте объективны. Если ребёнок совершил проступок по неосторожности, случайно, то наказывать в данном случае некого и не за что. Наоборот, помогите ребёнку быстрее устранить все последствия случившегося. После каждого неприятного проступка ребёнка проанализируйте ситуацию, постарайтесь понять причину и смысл происшедшего. В этом вам помогут любовь к ребёнку и интуиция. Очень часто причиной неправильного поведения ребёнка являются взрослые. Надо заранее предупреждать ребёнка о всех возможных наказаниях, чтобы у него был выбор, как себя вести. Однажды моя трёхлетняя дочь после наказания сказала мне: «Сама меня обидела, сама и успокаивай». Наказывая, показывайте, что вы любите своего ребёнка и вам крайне неприятно его наказывать.

8. *Правильно хвалить ребёнка*. Всегда отмечаем малейшее улучшение в поведении или учёбе. Наше внимание к этим изменениям будет для ребёнка огромной наградой. Он будет понимать, что он может быть лучше, что у него получится. Некоторые педагоги считают, что неправильное поведение ребёнка надо игнорировать, а когда он перестанет себя неправильно вести, то нужно похвалить его. Ребёнок может плакать и кричать и 5, и 25 минут, но на него не должны обращать внимания все члены семьи [1, с. 58]. Я же считаю, что важнее всего здоровая психика ребёнка, и взрослые должны её беречь, а не упражняться в своей принципиальности. Есть немало способов, чтобы определить причину крика ребёнка и всё уладить через поглаживание по голове, поцелуй, игру, шутку, сказочку. В этом проявляется мудрость и любовь к детям взрослых в семье. Моего старшего сына постоянно обижали учителя в школе. Однажды я пришла на урок математики. Мой сын решил трудную задачу самый первый. Вместо того, чтобы похвалить ребёнка, учительница язвительно заметила: «Ты что, Яценко, самый умный? Почему не прописал все действия?» Сын виновато улыбнулся и молча поспешил оформить результат. Когда он вырос и у него сын пошёл в детский сад, он взволнованно сказал мне, что будет его учить отвечать резко на хамство, бороться за свои права, добиваться своего, не церемонясь. Я сразу же сказала, что всегда восхищалась добрым сердцем сына и его умением прощать. Он сразу выпустил

«пар», задумался, и всё в воспитании своего сына повёл по «маминому сценарию».

9. *Развивать ответственность.* Доверяя детям, взрослые развивают их ответственность. В каждом ребёнке есть ответственность, и проявляется она, когда дети чувствуют себя нужными и полезными взрослым. Взрослые должны постепенно передавать ребёнку ответственность за его учёбу и личные дела, предоставлять ему возможность самому решать проблемы. Взрослым стоит контролировать только общее направление развития малыша, предоставляя ему различные задачи, ребёнку нужно дать право самостоятельно решать эти задачи. Если в семье что-то происходит, ребёнок это прекрасно чувствует. Ребёнок чувствует себя ответственным за любую ситуацию в семье, поэтому необходимо объяснять ему, что не он в этом виноват, но в его силах помочь семье.

Когда я оформилась соискателем кандидатской степени по психологии в НИИОПП АПН СССР в Москве (сейчас психологический институт), моему старшему сыну было 12 лет, а я ждала третьего ребёнка. Мой старший сын был очень подвижным и озорным ребёнком, много бегал на переменах, забывал записывать домашнее задание. Мы с бабушкой сами звонили его одноклассникам и одноклассникам и узнавали задание. Вдруг он меня спрашивает: «Мама, у тебя уже есть две специальности высшего образования. Зачем тебе это соискательство?». Я ответила сразу же, без паузы (как и надо в воспитательном процессе): «Хочу быть хорошим специалистом в своей профессии». Сын задумался, в школе стал более внимательным, сосредоточенным; больше мы никогда никому не звонили и не узнавали задание – он всегда всё знал сам. Школу он закончил с серебряной медалью, военно-медицинский факультет в Самаре – с золотой медалью, защитил кандидатскую диссертацию и получил медаль за 10 лет безупречной службы в войсках.

Инстинкт родственности, «голос крови» интенсивно проявляется тогда, когда родители и дети по-человечески близки друг другу, связаны узами не только родственной, но эмоциональной и духовной близости. Это важная предпосылка успешного воспитательного процесса в семье, проникновения во внутренний мир детей и успешного воздействия на них. Если родители смогут психологически и педагогически грамотно разобраться в сложившейся стадии отношений, то преодоление отрицательных факторов возможно. Благополучие родителей (их личное счастье, развитие способностей, самоактуализация) столь же необходимо для нормального воспитания, как и благополучие детей.

*Вопросы для повторения*

1. Что такое воспитательный процесс?
2. Какие методы воспитания вы знаете?
3. Что такое семья? Каковы функции, структура и динамика семьи?
4. Какие вы знаете типы семьи?
5. Расскажите о роли взаимоотношений поколений в обществе.
6. Расскажите о типах семейного воспитания. Какой тип семейного воспитания был в вашей семье?

## ОГЛАВЛЕНИЕ

|   |     |
|---|-----|
| ВВЕДЕНИЕ.....   | 3   |
| Тема 1. Предмет и задачи психологии и педагогики.....   | 3   |
| Тема 2. Ощущение и восприятие.....  | 34  |
| Тема 3. Память. Мнемические процессы.....   | 46  |
| Тема 4. Внимание.....   | 60  |
| Тема 5. Представление и воображение.....  | 71  |
| Тема 6. Мышление как высший познавательный процесс и интеллект.....                             | 82  |
| Тема 7. Язык и речь.....  | 106 |
| Тема 8. Эмоциональные процессы и состояния. Психическая регуляция поведения и деятельности..... | 121 |
| Тема 9. Психология личности. Темперамент как свойство личности.....                             | 140 |
| Тема 10. Характер и воля. Акцентуации характера.....  | 159 |
| Тема 11. Способности.....   | 174 |
| Тема 12. Общая характеристика личности.....   | 192 |
| Тема 13. Деятельность.....  | 208 |
| Тема 14. Общение и межличностные отношения.....   | 228 |
| Тема 15. Психология малой группы.....   | 235 |
| Тема 16. Цели образования и воспитания. Обучение в вузе.....                                    | 241 |
| Тема 17. Проблема взаимоотношений поколений в семье.....  | 263 |