

**К Р А Т К И Й  
КУРС**

**В. Г. Казанская**

# **ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА**



**Психология как наука**

**Психические процессы**

**Личность и характер**

**Цели и задачи педагогики**

# **К Р А Т К И Й КУРС**

**В. Г. Казанская**

# **ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА**



**ПИТЕР®**

**Москва · Санкт-Петербург · Нижний Новгород · Воронеж  
Ростов-на-Дону · Екатеринбург · Самара · Новосибирск  
Киев · Харьков · Минск**

**2008**

ББК 88я7  
УДК 159.9(075)  
К14

**Казанская В. Г.**

**К14** Психология и педагогика. Краткий курс. — СПб.: Питер, 2008. — 240 с.: ил. — (Серия «Краткий курс»).

ISBN 978-5-91180-827-3

Может ли знание психологии и педагогики помочь человеку в жизни? И зачем эти дисциплины нужны будущему специалисту любого профиля? Ответы на эти вопросы вы найдете в пособии, автор которого раскроет перед вами основное содержание, цели и методы данных наук, их значимость в жизни человека. Учебное пособие полностью соответствует Государственному образовательному стандарту по предмету «Психология и педагогика» и адресовано специалистам, работающим с людьми в самых различных областях.

ББК 88я7  
УДК 159.9(075)

Все права защищены. Никакая часть данной книги не может быть воспроизведена в какой бы то ни было форме без письменного разрешения владельцев авторских прав.

ISBN 978-5-91180-827-3

© ООО «Питер Пресс», 2008

# Оглавление

|                                                                                                     |           |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>Введение</b> .....                                                                               | <b>6</b>  |
| <b>Раздел 1. Психология как наука</b> .....                                                         | <b>7</b>  |
| <b>Глава 1. Предмет психологии</b> .....                                                            | <b>7</b>  |
| 1.1. Понятие психологии и ее место в системе наук о человеке .....                                  | 7         |
| 1.2. Понятие психики .....                                                                          | 9         |
| 1.3. Мозг — основа психики .....                                                                    | 12        |
| 1.4. Задачи психологии .....                                                                        | 16        |
| <b>Глава 2. Методы психологии</b> .....                                                             | <b>17</b> |
| 2.1. Понятие методов исследования в психологии .....                                                | 17        |
| 2.2. Характеристика методов психологического исследования .....                                     | 19        |
| <b>Глава 3. Эволюционное развитие психики</b> .....                                                 | <b>22</b> |
| 3.1. Этапы развития психики .....                                                                   | 22        |
| 3.2. Формы проявления психического .....                                                            | 28        |
| 3.3. Отличия психики животных от психики человека .....                                             | 32        |
| <b>Раздел 2. Познавательные психические процессы</b> .....                                          | <b>35</b> |
| <b>Глава 4. Ощущение</b> .....                                                                      | <b>35</b> |
| 4.1. Понятие ощущений как сенсорной информации о мире .....                                         | 35        |
| 4.2. Классификация ощущений .....                                                                   | 37        |
| 4.3. Свойства ощущений .....                                                                        | 41        |
| <b>Глава 5. Восприятие</b> .....                                                                    | <b>46</b> |
| 5.1. Понятие восприятия. Отличие восприятия от ощущения .....                                       | 46        |
| 5.2. Свойства восприятия .....                                                                      | 49        |
| 5.3. Виды восприятий .....                                                                          | 54        |
| <b>Глава 6. Память</b> .....                                                                        | <b>55</b> |
| 6.1. Определение памяти и представления о ней в свете<br>различных теорий .....                     | 55        |
| 6.2. Процессы памяти .....                                                                          | 59        |
| 6.3. Виды и типы памяти .....                                                                       | 66        |
| 6.4. Индивидуальные различия в области памяти .....                                                 | 68        |
| <b>Глава 7. Мышление</b> .....                                                                      | <b>69</b> |
| 7.1. Понятие мышления как высшей формы познавательной<br>деятельности. Связь мышления с речью ..... | 69        |
| 7.2. Формы мышления .....                                                                           | 72        |

|                                                                                   |            |
|-----------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 7.3. Основные мыслительные операции .....                                         | 74         |
| 7.4. Виды мышления .....                                                          | 76         |
| <b>Глава 8. Воображение .....</b>                                                 | <b>79</b>  |
| 8.1. Понятие воображения. Представления воображения и памяти .....                | 79         |
| 8.2. Виды воображения .....                                                       | 82         |
| 8.3. Формы переработки прошлого опыта при воображении .....                       | 85         |
| <b>Глава 9. Психологические особенности внимания .....</b>                        | <b>87</b>  |
| 9.1. Понятие внимания. Специфика внимания .....                                   | 87         |
| 9.2. Виды внимания .....                                                          | 89         |
| 9.3. Свойства внимания .....                                                      | 92         |
| <b>Раздел 3. Эмоционально-волевая сфера .....</b>                                 | <b>94</b>  |
| <b>Глава 10. Чувства и эмоции .....</b>                                           | <b>94</b>  |
| 10.1. Понятия чувств и эмоций. Теории эмоций .....                                | 94         |
| 10.2. Виды чувств .....                                                           | 99         |
| 10.3. Формы проявления чувств .....                                               | 101        |
| <b>Глава 11. Воля .....</b>                                                       | <b>103</b> |
| 11.1. Понятие воли. Теории воли .....                                             | 103        |
| 11.2. Виды действий в процессах воли .....                                        | 105        |
| 11.3. Структура волевого акта .....                                               | 107        |
| 11.4. Волевые качества человека .....                                             | 110        |
| <b>Раздел 4. Личность и ее проявления .....</b>                                   | <b>113</b> |
| <b>Глава 12. Психологические особенности личности .....</b>                       | <b>113</b> |
| 12.1. Понятие личности. Индивид, субъект деятельности<br>и индивидуальность ..... | 113        |
| 12.2. Личность в свете различных психологических теорий .....                     | 119        |
| 12.3. Потребности как источник активности личности .....                          | 122        |
| 12.4. Виды потребностей .....                                                     | 124        |
| 12.5. Формы проявления потребностей .....                                         | 127        |
| <b>Раздел 5. Психологические особенности личности .....</b>                       | <b>131</b> |
| <b>Глава 13. Психологическая характеристика способностей .....</b>                | <b>131</b> |
| 13.1. Понятие способностей .....                                                  | 131        |
| 13.2. Естественные предпосылки способностей .....                                 | 135        |
| 13.3. Виды и уровни развития способностей .....                                   | 137        |
| <b>Глава 14. Характер .....</b>                                                   | <b>141</b> |
| 14.1. Понятие характера .....                                                     | 141        |
| 14.2. Теории характера .....                                                      | 143        |
| 14.3. Акцентуации характера .....                                                 | 146        |

|                                                                                     |            |
|-------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>Глава 15. Темперамент</b> .....                                                  | <b>151</b> |
| 15.1. Понятие темперамента .....                                                    | 151        |
| 15.2. Теории темперамента .....                                                     | 153        |
| 15.3. Виды темпераментов .....                                                      | 158        |
| <b>Раздел 6. Педагогика</b> .....                                                   | <b>161</b> |
| <b>Глава 16. Предмет, методы и задачи педагогики</b> .....                          | <b>161</b> |
| 16.1. Предмет педагогики и ее историческое развитие .....                           | 161        |
| 16.2. Основные педагогические категории .....                                       | 164        |
| 16.3. Личность ученика и учителя в учебно-воспитательном<br>процессе .....          | 168        |
| 16.4. Задачи педагогики .....                                                       | 171        |
| <b>Глава 17. Обучение</b> .....                                                     | <b>173</b> |
| 17.1. Содержание образования в современной школе .....                              | 173        |
| 17.2. Понятие обучения в педагогике. Обучение в истории<br>педагогики .....         | 178        |
| 17.3. Психологическая детерминация обучения .....                                   | 182        |
| 17.4. Методы и формы обучения .....                                                 | 188        |
| 17.5. Дидактический контроль результатов учения .....                               | 193        |
| <b>Глава 18. Воспитание в педагогическом процессе</b> .....                         | <b>198</b> |
| 18.1. Понятие воспитания в педагогике .....                                         | 198        |
| 18.2. Представления о личносно ориентированном воспитании.<br>Типы воспитания ..... | 202        |
| 18.3. Стили воспитания и авторитет воспитателя .....                                | 210        |
| 18.4. Воздействия педагога в процессе воспитания .....                              | 214        |
| <b>Глава 19. Профессиональная деятельность педагога</b> .....                       | <b>215</b> |
| 19.1. Особенности профессии педагога .....                                          | 215        |
| 19.2. Структура педагогической деятельности .....                                   | 218        |
| 19.3. Профессиональное становление педагога .....                                   | 220        |
| <b>Приложение</b> .....                                                             | <b>225</b> |
| <b>Список литературы</b> .....                                                      | <b>237</b> |

## ВВЕДЕНИЕ

От человека зависят все преобразования — в государственном устройстве, управлении производством, воспитании новых людей.

Цель настоящего пособия — освещение психологических вопросов будущим специалистам не психологам, но работающим с людьми. Одна из важных задач — объяснить многие психические явления, с которыми сталкивается каждый человек, а также раскрыть научные понятия, представленные в психологии.

Студенты, кроме психологии и вслед за ней, изучают еще и педагогику, которая в государственном общеобразовательном стандарте значится в качестве учебной дисциплины. И хотя на эти предметы отводится не так много времени, важно показать их значимость в жизни человека. В особенности это касается таких педагогических проблем, как обучение и воспитание. Поэтому в пособии раскрываются основные вопросы психологии и педагогики.

Посвящаю эту книгу всем моим студентам. Хочется верить, что изучение психологии и педагогики поможет им лучше понимать себя и других.

## Раздел 1

# ПСИХОЛОГИЯ КАК НАУКА

## ГЛАВА 1. ПРЕДМЕТ ПСИХОЛОГИИ

1.1. Понятие психологии и ее место в системе наук о человеке.

1.2. Понятие психики.

1.3. Мозг — основа психики.

1.4. Задачи психологии.

### 1.1. Понятие психологии и ее место в системе наук о человеке

Слово **психология** образовано из двух греческих слов: *psyche*, что означает «душа», и *logos* — «учение, наука». Это **наука о душе, закономерностях развития и функционирования психики**.

История развития психологии своеобразна. Человек стремился понять людей, с которыми взаимодействовал в практической деятельности. Житейские понятия включались в труд и познание. Примечательно, что такое бытовое познание психических явлений выразилось в пословицах и поговорках, которым неизмеримо много лет. Живое, психическое приписывалось предметам окружающего мира, «братьям нашим меньшим», всему, что рядом с человеком. Очевидно, антропоморфизм вполне объясним, потому что познание было ограничено конкретными бытовыми потребностями.

Другая линия развития — медицинская. Древнегреческий врач Гиппократ пытался понять особенности поведения на гуморальном (химическом, физиологическом) уровне, так как хотел определить связь жидкостей организма со средой — воздухом, огнем, водой, землей.

Третья линия развития психологии — философско-педагогическая. Достаточно вспомнить Аристотеля и других древних философов, которые поднимали вопрос о душе. В течение многих столетий психическое изучалось философией.

Термин *психология* был введен в научный оборот Х. Вольфом в конце XVIII в. Его научное «обрамление» претерпело значительные изменения в связи с философским, социологическим, культуральным,

медицинским и педагогическим подходами. Но еще задолго до появления научной сложилась житейская психология, потому как каждый из нас для себя психолог. За всю историю эволюции человек научился наблюдать за другими людьми, объяснять причины их поведения. По Дж. Келли, он исследует, изучает окружающих и конструирует их в своем сознании. Так, у всех народов есть сходные наблюдения за людьми, выразившиеся в пословицах. Например, французы говорят: «В тихий ручей не погружай ни руки, ни даже пальца», а русские: «В тихом омуте черти водятся». Переносный смысл этих пословиц сходен.

За время существования психологии по-разному определялся ее предмет. Например, в американской традиции это — наука о поведении. Развитие же И. М. Сеченовым и И. П. Павловым физиологии высшей нервной деятельности обогатило психологию новыми естественно-научными идеями. И. М. Сеченов писал, что психология может существовать как наука только благодаря тому, что психические процессы протекают на основе нервных. Это ярко показано в его трудах «Кому и как разрабатывать психологию», «Рефлексы головного мозга», «Элементы мысли». И. П. Павлов, продолжая естественно-научное направление, доказал, что психику нельзя отрывать от высшей нервной деятельности.

Работы И. М. Сеченова и И. П. Павлова способствовали тому, что физиология давала психологии пищу для интерпретации психических явлений с естественно-научных позиций. В предмет психологического изучения были введены такие понятия, как деятельность, личность, социально-психологические процессы и пр.

Психика многомерна. Ее историческое и социальное развитие привело к необходимости интегрировать многие науки, которые прямо или косвенно рассматривали вопросы жизнедеятельности человека. Взаимодействие психологии с другими науками выявило ее понятийную структуру, общую для понимания многих проблем, появившихся в человекознании. Значит, психологическая наука в настоящее время смыкается с многими другими, изучающими человека. Но наметилось и иное направление — дифференциация психологических знаний, способствующая появлению многих психологических дисциплин, предметом которых служит психика при отражении ею разнообразных воздействий окружающего мира и непосредственного контакта с ним. Это вызвало появление новых психологических дисциплин.

Б. Г. Ананьев отмечал, что психология в новом веке — наука комплексная, но одновременно и дифференцированная. Это целый комплекс наук о психической деятельности. В современной психологии

выделяются разные отрасли на основании трех принципов: развития, деятельности и социального взаимодействия. По первому основанию различают сравнительную психологию, психологию животных, патопсихологию; по второму — психологию разных видов деятельности, психологию труда (педагогическую, медицинскую, юридическую, военную, космическую, инженерную, психологию искусства и др.), по третьему — социальную психологию, психологию управления, психологию религии и др. Внутри каждая ветвь может также делиться, например, социальная включает в себя нейропсихологию малых групп, психологию семьи и пр. В психологию развития входят перинатальная психология, психология дошкольника, психология младшего школьника, психология подростка, психология юношеского возраста, психология зрелого возраста, геронтопсихология и др. К этой же группе относятся науки, изучающие отклонение от нормального развития психики, — в частности, психология лиц с задержанным развитием и умственной отсталостью.

Поскольку каждая отрасль имеет свой специфический предмет, появившийся в результате новых психологических реалий, то можно говорить о дифференциации научного знания. Например, медицинская психология включает нейропсихологию. Вместе с тем современная психология интегрируется с другими науками, поэтому появляются междисциплинарные области — к примеру, психофизиология. Более подробно об этом можно прочитать у Б. Г. Ананьева в его работе «Человек как предмет познания».

Психология неразрывно связана с рядом наук, изучающих человека и общество. С одной стороны, это наука естественная, поскольку она рассматривает психику как свойство мозга, т. е. природное естество человека. Поэтому психология основывается на знаниях физиологии, медицины, биохимии и пр. С другой же, психология — наука социальная, поскольку характер психического отражения может меняться в результате социального, общественного развития человека. Прежде всего она связана с историей, обществоведением, языкознанием, философией, социологией, культурологией. Все отмеченное позволяет считать, что психология находится в центре наук о человеке и изучает неизвестные стороны психической деятельности.

## 1.2. Понятие психики

*Психика* (*psychikos, psyche*) в переводе с греческого — «душевный, душа». Это внутреннее содержание нашей духовной жизни. Внутренний

мир человека богат, проявляется в его поступках и взаимодействии с другими людьми. Психические явления даны человеку в мышлении, памяти, ощущении, воображении и пр. — образах, мыслях, представлениях, вырабатываемых ценностях, идеалах.

Внутренний мир человека можно разделить на несколько сфер — *познавательную* (ощущение, восприятие, память, воображение, мышление), *эмоционально-волевую* (переживания, высшие чувства, преодоление препятствий), *личностно-мотивационную* (потребности, мотивы, способности, характер, темперамент), *коммуникативную* (общение с другими, взаимодействие со СМИ и др.), *профессиональную* (трудовые навыки, умения, знания). Человек изменяет черты своего характера, стремясь быть лучше.

- Психика — это форма активного отражения окружающего мира при взаимодействии с ним живых существ.

У психики несколько функций — **регулирующая, прогностическая, программирующая, моделирующая.**

**Регулирующая** функция психики состоит в том, что любое живое существо стремится к равновесию с внешней средой. Поэтому возникает адаптация, приспособление к изменению внешних условий. Психической регуляцией можно объяснить любое произвольное и целенаправленное изменение поведения человека и живых существ.

**Прогностическая** функция психики заключается в том, что живое существо предвещает в своей деятельности ее будущий результат. Человек предполагает, что получится в результате его активности в трудовой деятельности.

**Программирующая** функция психики проявляется как осуществление бытия по определенному плану. Она состоит и в том, что цель можно достигнуть, если использовать действия, соответствующие самой задаче.

Тесно связана с программирующей **сигнальная** функция психики. Ее основная характеристика — опознавательная. В организме заложены программы тех или иных действий, соответствие реальных действий заложенным программам приводит к быстрым реакциям в организме.

С сигнальной функцией проявляется **адаптационная, или приспособительная.** Сбои в живой системе приводят или к приспособлению органа к действию внешних раздражителей, или к его гибели. Адаптационная функция, в свою очередь, способствует коррекции поведения живых организмов.

Одна из важных функций психики — **моделирующая**. Психическое отражение позволяет познать сущность предмета, то, что возможно в мышлении. Эта функция дает полный и всеобъемлющий образ окружающего, так как позволяет предвосхитить, представить то, чего нет в реальной жизни, но того, что может быть. Психика представляет собой *субъективный образ объективного мира*.

Психическое отражение, воплощенное в субъективном образе окружающего объективного мира, всегда активно, что хорошо видно в переживании разными людьми одного и того же явления: у первого какой-то факт вызовет бурные переживания, у второго — легкую усмешку, третьего же вообще не затронет. Поэтому психика — это субъективный образ мира. Специфика психического отражения человека состоит в его сознательном и историческом характере. Однако сущность психики рассматривалась различно.

На уровне бытового сознания возникло убеждение, что душа имеет различные ипостаси и душами населен мир. Повеление Отца мироздания способствует тому, что они вечны. Примерно так появилось религиозное учение о душе как о бесплотном начале, которое бог вдохнул в тело первого человека, созданного им из праха. Поэтому душа «временно исполняет свои обязанности» на земле — она летает, общается с другими душами, затем возвращается в брренное тело, которое в конце концов умирает, а душа отлетает, воссоединяясь с богом.

Древние философы представляли взаимодействие души и тела, материю и психику по-разному. Материализм, Демокрита (около 460 — около 370/360 до н. э.) предполагал некоторое разделение психического и физического. Демокрит пытался объяснить все психическое как продукт движения атомов. Душа рассматривалась им как материальное образование — совокупность наиболее подвижных атомов огня. Они вызывают движения в теле и исчезают после его смерти. Души, как и тело человека, смертны. Познание осуществляется атомами, исходящими из зрения.

Демокрит заложил наивные материалистические представления о восприятии, которое объяснялось попаданием в душу отделяющихся от предметов тонких пленок. Мышление же, в отличие от ощущения, сущностное, появляется в результате определенного расположения атомов души.

Материалистические традиции в дальнейшем продолжились в философских воззрениях Эпикура и Лукреция. Наиболее ярко они были выражены и у одного из самых заметных философов Древней Греции — Аристотеля. В трактате «О душе» он описывает вполне материа-

листические представления о разных сторонах психической деятельности — памяти, восприятию, мышлению, переживаниях, специфике образов человека и животных. Душу и тело Аристотель не разделяет. Каждый уровень организма он связывает с разными душами — растительной, животной и разумной, второй начинают обладать животные, третьей — человек, имеющий разум. Можно заметить, что Аристотель дал определение души с точки зрения ее функций (душа есть не тело, но и неотделимая от тела сущность — это форма, функции, суть и цель живого тела).

Другая точка зрения на психическое отражение и психику принадлежит Платону и в его лице всему идеализму. Идеализм Платона стал оформляться одновременно с материалистическим учением Демокрита. Платон излагает свои воззрения в диалогах «Федон», «Тимей», «Государство» и др. Душа, говорит Платон, — это идея. Она вечна, бессмертна и отделяется от тела. Он выделяет несколько типов души — высшую, которую вселяет в голову как наиболее совершенную инстанцию; чревную, помещенную до грудобрюшной перегородки, и низшую, вожденную, расположенную ниже грудобрюшной перегородки. Последнюю Платон порицает, считая, что следовать ее позывам нежелательно.

Таким образом, материалистическое и идеалистическое понимания психических явлений различны. Идеализм рассматривает психику как нечто первичное, не зависимое от материи. Это абсолютный дух, идея, первопричина. В материализме психика — продукт развития живой материи, она вторична, производна от нее, а материя — носитель психики. Психика, согласно материализму, — свойство мозга.

### 1.3. Мозг — основа психики

Издавна люди стремились понять, где место психики, или, выражаясь научной терминологией, где локализованы психические функции. По мнению одних древних ученых, душа находится в печени, других — в конечностях, третьих — в сердце.

Крупнейший ученый-нейропсихолог Л. Р. Лурия выделил три важнейших блока мозга, их своеобразную специализацию.

Первый блок — энергетический. Он расположен в глубине мозга, в верхних отделах его ствола. Сюда можно отнести древнейшие образования, которые регулируют процессы химического обмена веществ в организме. В другой части этого мозга, ретикулярной формации, возникают импульсы возбуждения, которые создают энергетическую ос-

нову функционирования коры. Если энергетический поток иссякает, человек становится вялым, сонным, а затем наступает глубокий сон.

В задних отделах больших полушарий расположен второй основной блок, который отвечает за прием, переработку и хранение информации, поступающей в мозг из внешнего мира. Специальные отделы коры отвечают за объединение отдельных предметов и явлений в целостные ситуации. В первичной зрительной коре зрительные образы внешнего мира как бы разлагаются на миллионы признаков. Во вторичной зрительной коре происходит их объединение в целые сложные структуры. Если у человека она поражена, то он хорошо видит отдельные части, но не может их объединить в целостные образы. Например, психофизиологи Гельб и Гольдштейн проводили такой опыт. Больным давали задание разложить по двум коробкам иголки и булавки, которые грудой лежали на столе. Испытуемые называли отдельные свойства этих предметов: эти острые и тонкие, а те — закругленные... Однако разобрать иголки и булавки по коробкам они так и не смогли, потому что выделить обобщенный признак было невозможно.

Третичные области теменно-затылочной коры имеют отношение к речи, которая опосредует память, мышление, сознание в целом. Человек, у которого эти области коры разрушены, имеет раздробленный внутренний мир, все знания распадаются на несвязанные куски.

Третий основной блок расположен в лобных долях больших полушарий. В нем формируются намерения, а также программы действий, регулируется и контролируется их осуществление.

Значит, материальный субстрат психических явлений — нервные процессы, проходящие в нервных клетках мозга, *нейронах*. Нейроны — это единицы мозга и нервных волокон, рассеянных по всему телу.

Нервная система делится на два основных отдела: *центральную нервную систему* (ЦНС) и *периферическую нервную систему* (ПНС). Центральная нервная система состоит из нейронов головного и спинного мозга; периферическая — из всех нейронов, которые формируют нервные волокна. С их помощью ЦНС связана с остальным организмом. ЦНС интегрирует и координирует все его функции, обрабатывает все поступающие нервные сигналы и отправляет команды различным частям тела. Спинной мозг координирует работу левой и правой частей тела, отвечает за мелкие движения, не требующие участия головного мозга. Повреждение нервов спинного мозга может привести к параличу ног или тела. Распространение паралича зависит от высоты, на которой произошло повреждение в спинном мозгу: чем выше

по спинному мозгу оно случилось, тем большую площадь поражения занимает.

Соматическая нервная система регулирует работу мышц скелета. (Написание букв, сборка конструктора, игра на фортепиано зависят именно от соматической нервной системы, которая посылает команды об ошибках, которые исправляются.) Один из отделов периферической нервной системы представляет вегетативная нервная система. Она поддерживает основные процессы жизнедеятельности организма. Симпатический отдел соматической нервной системы управляет реакциями в экстренных ситуациях. Парасимпатический отдел следит за повседневными, привычными внутренними функциями организма.

Две трети всей общей массы мозга у человека занимает головной мозг. Он отвечает за сложные познавательные процессы и эмоции. Внешняя поверхность головного мозга — кора головного мозга. Лобная доля головного мозга участвует в двигательном контроле и познавательной деятельности — планировании, принятии решений и постановке задач. Ее повреждение может привести к нарушению двигательной функции и расстройству личности. Теменная доля отвечает за ощущения боли, температуры и тактильные ощущения, затылочная — за зрительную информацию, височная — за слух.

В слуховой зоне коры, находящейся в обеих височных долях, обрабатывается слуховая информация. У людей с расстройством речи повреждается левая сторона мозга. Это было обнаружено Полем Брока. Если поражена задняя треть височной извилины левого полушария (у правшей), возникает сенсорная афазия. В ее основе лежит нарушение фонематического слуха, т. е. неспособность различать звуковой состав слова, появляется трудность понимания устной речи, трудности письма под диктовку. Эту болезнь изучал К. Вернике. Имеются и другие афазии, описанные А. Р. Лурия и другими учеными. В правой и левой теменных долях (как уже упоминалось) находится сенсомоторная зона коры головного мозга, в ней обрабатывается информация о температуре, тактильных ощущениях, положении тела и болевых ощущениях.

Приведем примеры, свидетельствующие о значимости головного мозга, различных его участков для жизнедеятельности человека. 13 сентября 1848 г. железнодорожный рабочий Финеас П. Гейдж пострадал от несчастного случая, когда в результате неожиданного взрыва через его голову прошел метровый стержень для подбивки шпал. Находясь в сознании, Гейдж добрался в повозке до дома, где смог подняться по лестнице. Несмотря на то что Гейдж был более двух недель при смерти, через месяц он стал поправляться. Поскольку все случилось в ма-

леньком городке, его лечил малоизвестный врач, отчеты которого профессионалы читали с недоверием. Когда пальцы проникли в дыру в черепе, раненый перестал видеть левым глазом, левая часть лица была парализована, но речь и походка остались без изменений. Однако в личности произошли большие изменения, он сквернословил, стал агрессивным, неуступчивым, упрямым, но в то же время оказался капризным и ранимым. До травмы же Гейдж был уравновешенным, находчивым и энергичным. После травмы его психика сильно изменилась. До сих пор его череп с огромным стержнем хранится в коллекции анатомического музея Уоррена при медицинском училище Гарвардского университета<sup>1</sup>.

А. Р. Лурия в книге «Потерянный и возвращенный мир» описал раненого Засецкого. Ученый на протяжении четверти века учил его жить заново. Проникающее ранение в левую теменно-затылочную область уничтожило интеллект, но сохранило личность. Весь прошлый опыт превратился в осколки памяти, восприятия, мышления. Повреждение третичных центров теменно-затылочной коры мозга привело к раздробленному внутреннему миру. С ним Засецкий жил и боролся, доказывая величие духа человека. Он научился писать заново буквы, которые выводил неделями каждую. На протяжении 25 лет Лурия восстанавливал элементарные функции, учил держать карандаш, видеть следы карандаша, элементы букв, которые писались.

Психика удивительна тем, что одни центры головного мозга могут принимать на себя работу других, компенсировать их повреждение или отсутствие. О компенсаторных возможностях человека известно немало. Самый яркий пример — Ольга Скороходова, слепоглухонемая. С помощью проф. Соколянского она смогла общаться с людьми, затем защитила диссертацию, написала книгу «Как я воспринимаю и понимаю окружающий мир». В этой книге много стихов о море, музыке Бетховена, красках мира.

Американские психологи Р. Герриг и Ф. Зимбардо описывают случай, который произошел с художником Джонатаном И. Его карьера была успешной. Он создал много красочных полотен абстрактного содержания. В результате травмы головного мозга, когда ему было 65 лет, цветное зрение пропало. Глядя на свои работы, он все видел в белом, сером, черном цвете. Ранее вызывающе яркие цвета доставляли огромное удовольствие, сейчас все воспринималось грязным, невыразительным. В повседневной жизни он стал употреблять пищу

<sup>1</sup> Герриг Р., Зимбардо Ф. Психология и жизнь. — СПб., 2004.

только черного и белого цветов — черные маслины и белый рис. Пища другого цвета вызывала неприятный вкус. Через определенное время художник стал писать черно-белые картины. Зрители воспринимали их вполне естественно, не подозревая о болезни. Потеря цветного зрения открыла новые перспективы творчества. Художник стал «очень утонченным», «загадочным», стал искусно изображать предметы, постиг изящество форм, игру теней.

## 1.4. Задачи психологии

Психология должна решить следующие задачи:

- ◆ описать психические явления;
- ◆ объяснить их;
- ◆ сформировать и скорректировать те психические функции, которые необходимы человеку в выполнении деятельности;
- ◆ улучшить качество человеческой жизни.

Описание психических явлений означает сбор точных сведений о каком-то из феноменов, психических функциях или поведении. Например, надо понять, как решается творческая задача, почему появляются трудности, как привлекаются данные из разных областей знаний. Решается ли задача как творческая, при которой человек пытается отойти от знакомых решений, или же он повторяет одни и те же попытки.

Объяснение психических явлений означает их анализ с точки зрения развития науки. В отличие от первой задачи, где описание обусловлено количеством информации, которую удастся получить, объяснения могут не быть связаны с наблюдаемыми явлениями. Объяснения обычно возникают при анализе факторов, вызывающих эти явления. Обычно факторы делят на внутренние, субъективные, и внешние, не зависящие от человека, объективные. Внешние факторы называют средовыми (ситуационными).

Формирование и коррекция тех или иных функций проистекают из практической психологии. Как мы говорили, психология, кроме получения информации и ее интерпретации, должна не только идти от жизни людей, но и возвращаться к их проблемам, оказывать человеку помощь. Иначе она стала бы мертвой наукой и исчезла подобно древним языкам, канувшим в лету мировой цивилизации. Психология не только констатирует проявление каких-либо феноменов, но

и помогает человеку обрести свободу выбора и реализовать свой потенциал. Часто человек даже не представляет, на что он способен. Иногда очень полезным может быть психологический прогноз, сообщаемый клиенту во время психологического консультирования. Люди прислушиваются к советам психолога, как и к советам квалифицированного терапевта, заметившего симптомы заболевания. Особенно важны программы, которые составляет психолог с целью изменения мешающих человеку психических качеств.

В связи с этим приведем пример из диссертационного исследования Н. П. Гаврилюк. Ей удалось составить коррекционные программы, в рамках которых школьники проходили инициации, т. е. посвящение в новое состояние, после чего они испытывали потребность в волевых качествах — настойчивости, выдержке, упорном преодолении препятствий. Эти волевые качества способствовали успешности учебной деятельности и развитию личности в целом.

Одна из главных задач психологии — улучшение качества человеческой жизни. Оно зависит от многих факторов — социальных, экономических, культуральных, психологических. Улучшение условий труда, повышение его производительности, достойная оплата за него, забота о всех слоях населения, создание сфер занятости и досуга — вот то немногое, что способствует лучшей жизни. Кроме того, человек должен знать свой интеллектуальный потенциал и резервы его повышения.

Таким образом, содержание психики составляют образы не зависящих от человека предметов объективного мира, а психология — это наука, изучающая психическую деятельность, ее закономерности и функционирование.

## ГЛАВА 2. МЕТОДЫ ПСИХОЛОГИИ

*2.1. Понятие методов исследования в психологии.*

*2.2. Характеристика методов психологического исследования.*

### 2.1. Понятие методов исследования в психологии

Для того чтобы получить какие-то сведения или что-то доказать, наука пользуется определенными средствами, или методами. В общей психологии сосредоточены знания о человеке, выполняющем опреде-

ленную деятельность, живущем среди людей. Поэтому получаемая об этом информация может свидетельствовать о развитии, деятельности и социальном взаимодействии с другими.

- Метод — это способ исследования явлений природы, подход к изучаемым явлениям, планомерный путь научного познания и установления истины.

Метод позволяет построить обоснование какого-либо знания. Психологические словари определяют его как *способ познания психологической реальности*. Анализ литературы позволяет определить *метод исследования в психологии* так:

- это способ построения приемов познания психических явлений, которые возникают в процессе познания (отражения) окружающего мира человеком и при взаимодействии с другими людьми.

Методы познания психологической реальности в психологии являются общими для всех областей психологического знания и применяются в других отраслях психологии.

Существуют определенные правила, которые надо соблюдать, приступая к исследованию. Они следующие: методы должны быть **научными**, т. е. проверенными неоднократно на получение правдивой, объективной, надежной и доказуемой информации; обоснованными, т. е. валидными. Валидность (*validity*) в переводе с английского — «полноценность». Метод должен давать достоверную, правдивую, устойчивую информацию. Психологу необходимо быть уверенным, что полученные при исследовании данные значимы, им можно доверять и использовать в других целях, например при консультировании. В каждом исследовании испытуемый должен оценить риск и выгоду. Есть эксперименты, где исследуются более тонкие аспекты человеческой психики — скажем, представление о себе, своей идентичности, конформности, агрессии и пр. Эти аспекты могут вызвать тревогу, дестабилизировать поведение. Поэтому каждый раз, как только возникает риск предстать в неприглядном свете, необходимо о нем сообщать испытуемому и сводить риск к минимуму.

В некоторых случаях участнику исследования не сообщают его цели или умышленно лишь косвенно говорят о задаче. К примеру, надо узнать, когда подросток стал заниматься воровством, пить спиртное, насколько часто это делает и пр. Тогда с помощью вопросов об отношении к этим явлениям психолог может выяснить то, что его интересует. При изучении влияния сцен насилия по телевидению на форми-

рование агрессии также не сообщается, зачем задают об этом вопросы. В противном случае испытуемые понимают истинную цель и действительная картина может быть завуалирована.

В других случаях прибегают к дибрифингу. Исследование каких-либо психических функций и явлений — это процесс взаимного обмена информацией испытуемого и исследователя. Иногда участник посвящается в цель задуманного исследования, между ним и исследователем устанавливаются отношения партнерства и взаимопомощи. Результаты исследований могут быть изъяты, если испытуемый полагает, что его обманули, посягнули на его достоинство.

## 2.2. Характеристика методов психологического исследования

Для удобства опишем методы, часто используемые в психологии, расположив их в алфавитном порядке. Такой способ избран потому, что отдельные методы повторяются — включаются в те или иные группы.

**Анкета** — метод исследования, позволяющий получить информацию достаточно быстро и на большом массиве обследования. Исследование проводится с тем, чтобы выяснить мнения, оценки, коррекцию деятельности и свойства личности. Центральная идея анкеты обычно указывается в преамбуле, назначении анкеты. Она всегда структурирована: в ней имеется вводная часть, где сообщаются цель исследования, направленность и условия его выполнения. Затем следуют 2–3 наводящих общих вопроса. Обычно они детализируются в центральной части анкеты. Заключительная часть повторяет вводную, но с учетом частных ответов на поставленные в центральной вопросы. Анкета заканчивается обращением к респондентам (отвечающим) с благодарностью за помощь. Следует напомнить и об обязательной анонимности анкет.

Они бывают открытыми и закрытыми. Первые требуют пространственных, письменных высказываний о каком-то явлении, а вторые — варианты ответов: «да», «нет», «часто», «редко», «никогда» и пр. Иногда сочетаются элементы закрытой и открытой анкет, поэтому такая анкета называется комплексной.

**Беседа** — это метод исследования, который позволяет непосредственно ознакомиться с личностью испытуемого в процессе взаимодействия. Исследователь ставит вопросы, касающиеся предмета изучения. Цель последнего не сообщается. Испытуемый не должен видеть, что

его ответы фиксируются. Не должно быть и третьего лица — свидетеля беседы.

Необходимо учитывать пределы допустимости вопросов, не нужно заставлять испытуемого отвечать на те из них, которые ему не нравятся. Беседа окажется эффективной, если исследователь и испытуемый находятся в доверительных отношениях.

Не всякая беседа становится методом психологического исследования, а только та, которая преследует научные цели. Но чтобы стать таковой в подлинном смысле, она должна сочетаться с другими методами, изучающими психологическую реальность.

**Биография** как способ исследования личности и деятельности относится к эмпирическим методам. Это косвенный сбор данных на основе анализа событий в жизни и их описания. Автобиография дает представление о том, насколько значимы для самой личности те или иные события ее жизни. Она показывает отношение индивида к своему жизненному пути, раскрывает кредо и смысл тех или иных выделенных автором биографии этапов жизни. Описывая свою жизнь, один ставит акценты на каких-то значимых фактах, являющихся переломными, другой обращает внимание на качество жизни, которая претерпела изменения, и т. п.

**Интервью** (от англ. *interview* — беседа, встреча) — познание психических закономерностей с помощью устного сбора информации. Различают несколько видов интервью: свободное, не регламентированное темой и формой получаемой информации, стандартизированное, близкое по форме анкете с закрытыми вопросами, полуструктурированное, структурированное и смешанное, диагностическое, клиническое.

**Изучение и анализ результатов деятельности** — один из эмпирических методов, сущность которого заключается в том, что исследователь стремится познать эксплицированные (выведенные изнутри вовне) особенности психической деятельности.

Что относится к результатам деятельности? Применительно к трем видам деятельности — игровой, учебной, трудовой — они представлены некими готовыми итогами. В творческой игре — реализация замысла, проявление его в виде игровых действий; в учебной — успешность освоения программы учебного года; в трудовой — качество профессиональной деятельности. Особая проблема при анализе продуктов деятельности — преодоление субъективизма исследователя и определение критериев оценки качества выполнения.

**Наблюдение** — эмпирический метод познания психической реальности, основанной на целенаправленном восприятии. Наблюдение структурируется — в зависимости от целей, времени, содержания оно бывает разным: самонаблюдение (предварение объективного наблюдения со стороны), включенное, эпизодическое, долговременное (лонгитюдное), сплошное, выборочное. Этот метод достаточно полно описан в научной литературе.

**Самонаблюдение** за внутренними свойствами не может существовать независимо от наблюдения как объективного способа исследования, направленного на изучение внешних проявлений духовных процессов. Однако не все психические реалии можно изучать с помощью самонаблюдения, поскольку это в корне меняет их сущность.

**Опрос** — вербальный метод исследования. С помощью поставленных вопросов выясняется мнение о различных событиях общественной жизни. Получаемая информация субъективна, поскольку представляет собой итог общения исследователя и опрашиваемого.

**Проективные методы** — эмпирические способы познания психических фактов, базирующихся на интерпретации изображений, проекций (по Л. Франку) — например, при завершении испытуемым неоконченных предложений. В результате можно получить многозначную информацию.

**Социометрия** (от лат. *societas* — общество, *metreo* — измеряю). Метод предложен Дж. Морено. Он выявляет предпочтения людей и общества. В психологии применяется для того, чтобы изучить место, занимаемое личностью в структуре групповых отношений.

**Тест** (от англ. *test* — проба, проверка, испытание) — способ изучения скрытых свойств психической деятельности личности при использовании различных заданий. Последние помогают довольно быстро получить необходимую информацию. Используемые в тестировании (процедуре использования тестов) специальные задания могут быть вербальными, практическими, представлять собой рисунок, а также быть личностными, которые включают набор определенных вопросов.

**Эксперимент** (от лат. *experimentum* — проба, опыт) — один из главных методов в психологии. Его суть в том, чтобы создать условия, в которых проявляется исследуемое качество. Если наблюдающий исследователь не имеет права вмешиваться в психическую реальность, то экспериментатор, наоборот, своей активностью стимулирует проявление психических процессов или психических свойств личности. С помощью эксперимента меняются условия протекания психической

деятельности, так что выявляются наиболее значимые, показывающие определенную закономерность.

Выделяют несколько типов эксперимента:

- ◆ *по условиям*, в которых он проходит, — естественный, лабораторный и клинический;
- ◆ *по характеру проведения* — пилотажный (если область исследования новая), диагностический (делаются первоначальные срезы), контрольный (позволяет уточнить или проверить выявленные зависимости), формирующий (создающий психические новообразования в процессе активного вмешательства в деятельность);
- ◆ *по характеру решения поставленных задач исследования* — диагностический (определяются актуальные особенности личности и деятельности студента или профессионального работника) и формирующий (путем специальных средств воздействия в естественных условиях при социальном выборе или выполнении ведущей деятельности корректируются либо вновь образуются нужные качества).

Таким образом, самыми распространенными методами психологии являются наблюдение, эксперимент, анкета, беседа, тесты и др.

## ГЛАВА 3. ЭВОЛЮЦИОННОЕ РАЗВИТИЕ ПСИХИКИ

*3.1. Этапы развития психики.*

*3.2. Формы проявления психического.*

*3.3. Отличия психики животных от психики человека.*

### 3.1. Этапы развития психики

Как отмечалось в первой главе, психика — это свойство мозга отражать окружающий мир. Основное условие существования живого организма в том, что он уравнивается с окружающей средой. Эта уравнированность возникает потому, что на любое жизненно важное изменение в окружающей обстановке организм отвечает целесообразной приспособительной реакцией. Поэтому психика выполняет регулирующие и приспособительные функции. Но как развивались эти функции, что представляет собой эволюционное развитие психики?

Прежде всего отметим, что историческое развитие психики, насчитывающее миллионы лет эволюции, называется *филогенезом*. История развития психики живого существа в течение жизни, от рождения до смерти, — *онтогенезом*. Можно сказать, что история развития мозга — это история развития психики, потому что психическое отражение связано с рефлексорной (от лат. *reflexus* — отражение) деятельностью мозга. В процессе эволюции животных психика развивалась по биологическим законам — от простейших до сложных форм, которые свойственны обезьянам, другим высшим животным и человеку.

Удовлетворение своих потребностей животное осуществляет путем активных движений в окружающей среде, которые характеризуют его поведение. Успешное поведение основано на поиске целесообразных актов. Сделав элементарное движение, животное корректирует его, намечает изменения, если двигательный акт не способствует успеху в нахождении пищи или среды обитания. Создается образ ситуации в целом, необходимой для жизни живого организма. Поиск на основе возникшей потребности определенных движений и действий, нацеленных на ее удовлетворение, опробование этих двигательных актов, контроль за реализацией движений и актов — в этом сущность развития психического отражения.

Самый существенный труд о развитии психики животных был создан А. Н. Леонтьевым — «Проблемы развития психики».

Первый этап этого развития ученый назвал стадией элементарной сенсорной психики. На ней находятся простейшие, кишечнорастворимые, паукообразные и др. Самая характерная особенность психики этих живых организмов состоит в отражении отдельных свойств окружающего мира — света, тепла, движения. Данные свойства предметов становятся для организма основными регуляторами поведения и питания.

У животных, имеющих простое психическое отражение, нервные клетки разбросаны по всему телу. Нервная система впервые появляется у кишечнорастворимых животных. Она, в свою очередь, развиваясь, имеет несколько ступеней. Первоначальной, примитивной является диффузная нервная система. Она недифференцированно реагирует на раздражение. Наиболее характерна в этом отношении медуза.

В сетевидной (кишечнорастворимые) и узловатой, или ганглиозной, нервной системе (насекомые) в отражение включены жизненно важные предметы и свойства окружающего. А. Н. Леонтьев в связи с последним приводит пример с пауком. Если насекомое попадает в паутину, паук сразу к нему направляется и опутывает его своей нитью.

Почему у паука такое поведение? Оказалось, что для паука важно только то, какова вибрация паутины, которую создают крылья насекомого. Если вибрация прекращается, то паук к насекомому перестает двигаться. Понятно, что любое движение для паука имеет смысл пищи.

В узловой нервной системе появляются кольчатые нервные узлы. У некоторых животных отдельные нервные узлы соединены между собой, образуя цепочку. Цепочечная нервная система имеет сегменты, обслуживающие прилегающие к ним участки тела. У дождевых червей нервные клетки стягиваются к переднему участку тела, образуя нервный ганглий — прообраз головного мозга. У членистоногих (пчел, муравьев) нервная система имеет сложное строение, где намечаются отдельные части. Вначале психическое отражение диффузно, затем происходит специализация реакций.

У позвоночных нервная система дифференцируется на периферическую и центральную. Постепенно психические функции перемещаются от спинного к головному мозгу, к его передним отделам.

Таким образом, на этой стадии развития психики окружающий мир не представлен в виде отношений и зависимостей, отражение элементарных свойств окружающего (света, тепла и др.) способствует удовлетворению основных жизненных потребностей.

Второй этап развития — стадия перцептивной психики (перцепция — восприятие). Животные, находящиеся на этой стадии, отражают предметы целиком. Американский ученый Тинклену проводил такой опыт. На глазах у коровы прятали лакомство за ширму, вместо него ей давали обычную пищу. Отвергнув ее, животное искало лакомство, поиск прекращался, когда корова находила лакомство. В еще одном случае первую группу жаб вскармливали капустой, а вторую — дождевыми червями. Затем перед каждой положили мох и гвозди. Жабы из первой группы набрасывались на мох, из второй — на гвозди. Значит, биологический смысл пищи не является для земноводных постоянным.

Этот уровень развития психики требует и нового качества нервной системы — центральной нервной системы. На этой стадии находятся все млекопитающие, у которых нервная система разделяется на центральную, периферическую, вегетативную. Центральная состоит из спинного и головного мозга. Спинной мозг покрыт миелиновой оболочкой. Животное начинает реагировать не только на биологически значимые раздражители, но и на нейтральные, опосредующие жизненно важные раздражители.

Третий этап психического развития — стадия интеллекта. На ней находятся высшие млекопитающие — человекообразные обезьяны, собаки, кошки, дельфины. На этой стадии у животных появляются зачатки высокого уровня поведения — интеллекта. «Рассудочное» поведение животных этого уровня характеризуется использованием орудий для достижения своего рода преобразования ситуации. В качестве примера приведем опыты с человекообразными обезьянами В. Келера. В них принимала участие обезьяна по кличке Султан, она находилась в клетке, к потолку которой подвешивали банан. Султан вначале пытался достать банан, но безуспешно. Затем обезьяна придвинула ящик под висящий банан и вновь попыталась дотянуться до него. Через какое-то время, сильно оттолкнувшись, Султан изловчился и сорвал плод. В другом случае обезьяна находилась в клетке, в которой лежала палка. За клеткой находился плод. Достать рукой его не удавалось. Тогда обезьяна взяла рукой палку и ею через прутья клетки дотянулась до приманки, придвинула ее к себе.

Деятельность обезьяны, «ручное мышление» характеризуется двухфазностью: вначале фаза подготовки («подготовления», по А. Н. Леонтьеву), во время которой обследуются все подручные средства (палки, ящики, камни), потом фаза осуществления действия. Надо отметить, что обезьяна сопоставляет разные предметы между собой, затем, отвлекаясь от единичных признаков, находит главный способ действия. Поэтому можно говорить об абстрагировании от конкретных свойств предметов, выступающих в качестве орудий действия. Обезьяна предвидит результат своих поисков. Выявив отношения предметов, она использует принцип действия в другой, аналогичной ситуации.

В Сухумском питомнике для обезьян можно было наблюдать удивительные повадки этих животных: вожак сидел поодаль и наблюдал за всем стадом. Особенно доставалось молодняку за шалости. Другие особи добывали еду попрошайничеством. Но как только их добыча превышала допустимые нормы, вожак мгновенно оказывался рядом и ее отнимал.

В одной из телепередач приматолог рассказывала о своих наблюдениях за обезьянами. По ее словам, в стаде существует жесткая иерархия взрослых особей, молодняк сильно не наказывается. Если стадо меняет местожительство, то вожак распределяет между членами обязанности: кто что несет, кто за кем смотрит, чтобы не отстал, резвясь. Но удивительно было то, что с собой брался большой камень типа мельничного жернова, на котором разбивались орехи и твердые пло-

ды. Это была постоянно действующая «мельница», которой дорожили. Очевидно, она служила стаду не один день.

Конечно, использование орудий для достижения целей говорит о целенаправленности, некой способности к обобщению и анализу при восприятии ситуации. И все-таки это не опыт первобытного человека, когда орудия труда изготавливаются специально и держатся впрок. Ситуация, о которой говорилось выше, скорее исключение, чем правило.

Одна из ярких особенностей обезьян — их любознательность. Она служит стимулом их поведения не меньшим, чем пища. Автор был свидетелем того, как обезьяна не отходила от женщины в ярком платье, гладила ее и улыбалась.

Следующая особенность обезьян, впрочем, как и всех высших животных, — межвидовое общение и потребность в нем. Особенно поразительно выступает в связи с этим сострадание терпящему бедствие. В телепередаче о животных показывалось, как крокодил нападает на стадо копытных и утаскивает косулю в воду. В это время ей на помощь спешит бегемот и спасает ее.

У высших животных во взаимодействии проявляется избирательность, предпочтение одних другим — что-то вроде дружбы. Причем у домашних животных это часто наблюдают их хозяева: собака узнает на улице свою «подругу», повилывает хвостом, а затем вместе они начинают играть. У обезьян предпочтение проявляется в парах, которые вместе играют или сопротивляются агрессии чужаков. «Табель о рангах» вовсе не означает раздоров в стаде, вожак сильнее всех остальных, поэтому он и занимает лидирующее положение. Он зачинщик всех драк, любознателен, всегда побеждает, бывает инициатором игр.

Отметим средство взаимодействия животных друг с другом — их язык, систему сигналов, выраженных звуком на фоне телодвижений и «эмоционального выражения»: оскала зубов, позы нападающего или защищающегося, пресмыкающегося перед сильным, преданного взгляда и пр. Животные прежде всего звуком передают сигнал опасности. Значит, язык животных выступает средством самосохранения, тревоги (поднятые уши, вытянутая шея). Однако эти сигналы не указывают, кого надо бояться, т. е. не обозначают предметов и понятий. Они отражают реакцию животных, заложенную с рождения, на изменения в окружающей среде. В языке животных есть элементарные обобщения, помогающие им выжить, но никакого словотворчества у них нет, как нет и переноса отношений в другую ситуацию.

Таким образом, стадный образ жизни всегда связан с взаимодействием особей, развитием средств общения друг с другом, формирова-

нием и совершенствованием голосового аппарата. К этому следует добавить прямохождение. Вертикальное прямохождение, стадный образ жизни и общение с помощью системы сигналов — это биологические предпосылки появления сознания человека.

Следует отметить и такое свойство интеллекта высших животных, как экстраполяция, или предвидение. Оно проявляется как способность предвидеть образ будущего, структурировать пространственную ситуацию. Это хорошо знают хозяева домашних животных: бросив вперед игрушку (палку), они требуют ее принести. После нескольких попыток собака бежит к тому месту, где примерно упадет палка, ловит ее и несет хозяину.

Такие свойства интеллекта и факторы их появления у высших млекопитающих создали предпосылки возникновения социально-исторических условий появления человека.

Высшая стадия эволюционного развития живых существ — стадия сознания; ее представитель — человек.

- Сознание определяется психологами и философами как способ отношения человека к объективной действительности со знанием ее объективных закономерностей.

Исходя из этого определения, человеческое бытие всегда осознанно, в нем всегда осуществляется совместная с другими трудовая деятельность. В ней развиваются человеческие способности по воспроизводству и совершенствованию форм, способов и средств общественного труда новых участников. Жизнедеятельность человека всегда протекает вместе с другими, в процессе нее он начинает отделять себя от других, осознает свои способности в сравнении с другими.

Осознанное поведение — это способность понимать свои возможности, адекватно обстановке поступать и решать задачи в соответствии с осознанием себя самого и требований деятельности. Потому и возникает содействие другому, когда человек сопоставляет свои возможности с возможностями других людей.

Образ будущего действия откладывается в сознании, затем сопоставляется с тем, что реально получается при применении определенных средств. И именно на основе значения образов действительности человек способен корректировать выполнение деятельности самим собой и помогать другим.

Сознание объединяет и преобразует многие психические функции, участвующие в деятельности, — внимание, волю, память, мышление,

воображение, поскольку, прежде чем начать деятельность, нужно ее предвосхитить, представить последовательность, т. е. спланировать применение действий.

Таким образом, сознание — это отношение к миру со знанием его собственных объективных свойств и возможностей. А. Н. Леонтьев отмечал, что сознательное отражение, в отличие от свойственного животным, — это отражение предметной действительности в ее отделенности от наличных отношений субъекта.

В сознании отражен весь исторический опыт поколений, знания и методы мышления, оно формируется в деятельности, чтобы в ней же корректировать неудачные с точки зрения практики результаты. Благодаря сознанию человек осуществляет свои замыслы и преобразует самого себя. Поэтому в языке закреплены все изменения, произошедшие в трудовой деятельности, вместе с тем языковые неологизмы отражают потребности практики. Таким образом, развитие психики, формирование сознания связано со способностью человека управлять самим собой, своей творческой деятельностью в преобразовании окружающего мира. Это под силу только человеку, находящемуся на высшем этапе эволюции.

### 3.2. Формы проявления психического

Основные формы проявления психического представлены в тропизмах, таксисах, инстинктах, навыках (научении), импринтинге и др.

**Тропизмы** (от греч. *tropos* — поворот, направление) — изменения направления движения растения под влиянием биологически значимых раздражителей.

**Таксисы** (от греч. *taxis* — порядок, расположение) — врожденные механизмы двигательной активности животных в сторону благоприятных или неблагоприятных условий среды. Благоприятные — это жизненно необходимые, от которых зависит существование живого организма, т. е. положительные таксисы. Неблагоприятные для живых организмов условия среды — отрицательные, опасные для существования условия жизни. Аналогичные реакции у растений приводят к изменениям направления роста (к свету или от света).

В таксисах выражены биологически активные или вредные агенты среды — химические, температурные, земляные (геоагент). В связи с этим таксисы подразделяются на фототаксисы, хемотаксисы, геотаксисы, анемотаксисы, гидротаксисы и др. Реально они проявляются в реакциях на свет, химические раздражители, температурные изменения, силу тяжести, течение жидкостей, поток воздуха, влажность сре-

ды и т. д. (После дождя из почвы на поверхность выползают дождевые черви.)

Функции таксиса зависят от этапа развития живого организма. Бывают низшие и высшие таксисы. Низшие представляют собой ускорение или замедление передвижения, изменение движения под определенным углом. Низшие свойственны одноклеточным, т. е. простейшим животным (инфузория-туфелька, амeba).

Животные, находящиеся на этапе перцептивной психики, имеют разнообразный набор таксисов, помогающих уклоняться от неблагоприятных для них условий среды. Жители Нефтегорска, что на Сахалине, испытали мощное землетрясение, уничтожившее почти весь город. По свидетельству бывших жителей, за два дня до землетрясения из города убежали все кошки, собаки, домашние грызуны. Улетели дикие птицы, домашние же вели себя очень беспокойно. Оказалось, что на месте, где строился Нефтегорск, проходит разлом земной коры. Как вспоминают местные жители, послевоенные европейские переселенцы из Советского Союза, на этом месте японцы никогда ничего не строили. В этом они ориентировались на диких животных, которые там появлялись крайне редко.

**Инстинкты** (от лат. *instinctus* — побуждение) — закрепленные в генотипе формы поведения животных и психического отражения. Суть инстинктивного поведения состоит в том, что животное способно адаптироваться к окружающему благодаря готовым от рождения штампам при реакциях на пищевые, защитные, воспроизводительные, миграционные раздражители. Инстинкты постоянны, если изменения в среде обитания животного небольшие. Они проявляются вместе с приобретаемыми формами научения, например, при дрессировке. Иначе говоря, животное как бы «знает», что и как надо делать, с самого рождения.

Инстинкты животных детерминированы биологическими потребностями и многообразны. Они имеют две основные черты: во-первых, инстинктивное поведение зависит от состояния внутренней среды организма, а во-вторых, раздражители только стимулируют инстинкт, но все инстинктивное поведение не осуществляют. Изменение индивидуальных форм поведения определяется особенностями нервной системы и влиянием условий жизни животного.

Иногда создается впечатление, что муравьи, которые строят свои кучи, распределяя, кто и как это будет делать, пчелы в ульях с их набором четких «семейных обязанностей» и особенно «танцами» рабочих пчел, «рассказывающих», где можно собрать нектар, перелеты птиц

и строительство ими гнезд и многое другое — все это творенье Всевышнего, так как очень похоже на разумное поведение.

Инстинктивная форма поведения стереотипна, но обладает пластичностью и изменчивостью под влиянием индивидуальных условий жизни животного. Однако они относительны. Закрепленное биологическими потребностями поведение может быть не всегда целесообразно. Например, курица будет высидывать цыплят не только на яйцах, но и на камушках, которые ей подложат. Птенцы, оставшись в гнезде одни, будут реагировать на появление хищника только под определенном углом по отношению к гнезду; появившиеся другие птицы хищниками не воспринимаются.

Своеобразие проявления инстинкта отмечали еще в Древней Спарте. Ее законодатель Ликург провел такой опыт. Он поместил двух щенков одного помета в яму, а двух других вырастил на воле вместе с собаками. Когда щенки выросли, он в присутствии многих людей выпустил зайца. Щенок, выросший на воле, бросился и поймал его. Тот же, что вырос в неволе, зайца испугался и убежал. Для Ликурга этот опыт был доказательством необходимости спартанского воспитания воинов. Кроме того, это доказывает, что инстинкт не всегда действует жестко, а в некоторых случаях может корректироваться под влиянием обстоятельств. Тем не менее следует подчеркнуть проявление инстинкта всегда в стандартных, неизменно повторяющихся ситуациях. Каким бы сложным ни оказался инстинкт — это всегда стереотипное, шаблонное, автоматическое поведение (инстинкт слеп).

**Навыки** — это автоматизированные действия, приобретенные в результате обучения и повторения, умение решать задачу. Действия сформированные, в структуру которых входят образы пространства, исполнения, контроля и коррекции. Это индивидуально приобретенная форма поведения животных. Навык вырабатывается у них в естественных условиях жизни и в процессе обитания рядом с человеком при дрессировке. Формируется он у животных путем проб и ошибок. Если многократно повторяется какое-либо действие после положительного подкрепления, то формируется определенная реакция на условный раздражитель.

Навык — изменяющаяся форма поведения, поэтому без подкрепления он постепенно угасает. К примеру, в аквариум, разделенный стеклянной перегородкой, в одну секцию была помещена щука, в другую — маленькие рыбки. Щука много раз пыталась их схватить, но не могла, так как ударялась о стекло. В конце концов она перестала ловить рыбок, и навык сохранился после того, как убрали стек-

лянную перегородку. Но этот навык исчез, и щука вновь начала вести себя, как хищница.

Возможность образования навыков зависит от общего уровня развития животного. Не меньшее значение имеет степень соответствия навыка инстинктам. Иногда он может переноситься в другие ситуации. К примеру, если обезьяна научилась открывать щеколду в дверце клетки, она может ее открывать и другой рукой. Если будут перевязаны руки, будет это делать то одной, то другой ногой.

Навык может влиять на инстинкты, как и последние на первые, тормозя навыки. К примеру, обученные собаки бросались с минами под танк, подавляя инстинкт самосохранения. Собаки-ищейки ищут под завалами рухнувших зданий находящихся там людей также вопреки инстинкту самосохранения.

Выработанные у многих поколений животных навыки постепенно закрепляются и превращаются в наследуемые формы поведения. Приспособление животных к существующим условиям жизни лежит в основе естественного отбора. Значит, навыки обеспечивают более точное приспособление к условиям жизни, а инстинкты — только к постоянным и основным условиям существования.

У высших животных наблюдается проявление **экстраполяции** — собака бежит к тому месту, куда должна упасть брошенная хозяином палка, гонится на охоте за зайцем по диагонали, выводит охотника к дому, если он потерял дорогу.

Существует и такая форма психического отражения, как **импринтинг** (от англ. *imprint* — запечатлевать, оставлять след). Это особая форма научения у новорожденных высших позвоночных. Она приводит к мгновенному запечатлению в памяти самых ярких признаков впервые увиденных предметов. Импринтинг возможен в критические, сензитивные периоды. Выбатывается условный рефлекс в результате однократного действия раздражителя. Импринтинг проявляется всю жизнь особи.

Впервые он был зафиксирован Конрадом Лоренцем, который показал, что может случиться, если у новорожденных животных запечатлется в памяти не их мать, а кто-то еще. Гусята, выращенные человеком, будут привязаны именно к нему, а не к кому-то из себе подобных.

Новорожденные человеческие дети не имеют такого инстинктивного стремления к привязанности к конкретному лицу. Во многих родильных домах поощряют появление привязанности ребенка к матери, укладывая его на ее живот. Младенцы подают сигналы, побуждаю-

щие приблизиться других людей. Это улыбки, плач и произнесение звуков. Но уже в три недели у ребенка возможна избирательная реакция на другого человека — подобие социальной улыбки. В зарубежной и отечественной психологии установлено, что младенцы привязываются к тем людям, которые постоянно откликаются на их сигналы.

Все отмеченное свидетельствует, что психика животных проявляется в двух формах поведения — врожденной (видовой) и приобретенной (индивидуальной). Чем развитее психическая деятельность животного, тем большее значение имеют приобретенные формы поведения. Основой таковых становится научение.

**Научение** — это основанный на опыте процесс последовательного изменения поведения или жизненного потенциала животного и человека. Несмотря на высокие достижения животных в области научения, они не могут идентифицироваться с сознанием человека.

### 3.3. Отличия психики животных от психики человека

Если самые большие достижения животных заканчиваются научением, основой которого является их условно-рефлекторная деятельность, то психику человека венчает сознание. Наиболее общие характеристики психики животных определяются непосредственным окружением, врожденными инстинктами, индивидуальным опытом, а человека — регулированием опыта всего человечества и потребностями общества.

Тип поведения человека можно обозначить термином **деятельность** по следующим параметрам. Прежде всего, деятельность — это форма активного отношения к действительности, через которую устанавливается реальная связь человека с миром, где он живет. В деятельности проявляется направленность на преобразование окружающего, природы, связь с другими людьми. Человек реализует в этой направленности свою сущность — *субъектность*, а в отношениях с другими людьми и по отношению к самому себе он выступает как *личность*. В свою очередь, другие тоже каким-то образом к нему относятся, поэтому жизнь человека, по образному выражению С. Л. Рубинштейна, проходит по меридианам человеческих отношений. Любые свойства вещей обнаруживаются в активности человека по отношению к *этим* вещам. Чтобы узнать, чем отличается одно от другого, необходимо или рассмотреть, или поднять, или бросить и т. п. эту вещь, сопоставить ее с другими, выбрать наиболее значимое и необходимое для дальнейшей деятельности. И здесь выступает мотив — ради чего это не-

обходимо делать. Так деятельность становится *смыслообразующей*. Этого нет у животных.

Главная деятельность человека всегда соответствует его возможностям и смыслам — почему и ради чего он что-то делает. Такой основной деятельностью, востребованной обществом, становится трудовая.

**Трудовая деятельность** — это производство общественно-полезных, востребованных и потребляемых материальных или духовных продуктов. Человечество перестало бы существовать, если бы не было материальных и духовных продуктов. Значит, трудовая деятельность может быть понята как специфическое видовое поведение человека, которое способствует его выживанию, продолжению рода и использованию сил природы в своих целях (укрощать атомную энергию, покорять космос, изучать бактерии, выращивать их для лечения многих болезней).

В труде создается продукт, необходимый обществу (продукты питания, машины, энергия, одежда, наука, управление, искусство и пр.). По этому параметру психика животных отличается тем, что они ничего не создают специально вещное, востребованное людьми, кроме как сами оказываются нужны для употребления в пищу или приготовления одежды из меха, пуха, кожи и пр.

Не всегда изготавливаемые человеком продукты используются им самим, важно то, что они необходимы для других. Поэтому трудовая деятельность не определяется только личной нуждой в ней выполняющего ее человека. И он это знает и приумножает общее богатство человечества, выполняя своего рода общественный заказ на результаты труда. Этим труд человека также отличается от биологической активности животных, создающих, например, свои жилища. Но здесь отметим и то, что одна трудовая операция, выполняемая человеком, еще не означает выхода готовой продукции. Эта операция входит в цикл, а вся трудовая деятельность предстает в структуре трудовых отношений: одни заготавливают сырье, другие проводят первую технологическую обработку, третьи ее завершают и т. д. Поэтому происходит общественное разделение труда. Все, что требуется человеку, он должен получить от общества в обмен на свой труд. Возникает в связи с этим производство трудовых отношений людей, распределение операций, обмен, потребление продукции и т. д.

Понятно, что причина действий человека не совпадает с непосредственной целью.

У животных этого не происходит. Для того чтобы собака отвечала на условный раздражитель, например, нажимала на педаль и получала

лакомство, она должна быть голодной. Человек изготавливает деталь не потому, что сразу удовлетворит свою потребность в пище, а потому, что имеет какую-то цель — выполнить трудовую операцию, одну из многих в трудовом задании.

Значит, трудовая деятельность не отражает органическое состояние человека, биологическую потребность утолить голод. В труде человека отражается общественно обусловленная цель, которая, несмотря на то что будущего продукта еще не существует, регулирует его поведение и управляет им. Она требует представить идеально вещь, которой еще нет, и руководствоваться при выполнении трудового процесса этой моделью, т. е. объективировать будущий результат, сопоставляя его со своим представлением о нем или изображением либо схемой рабочего задания.

В психике животного предвосхищается пища (ласка дрессировщика), которую оно получит взамен выполняемого действия. Поэтому собака, например, реагирует на вещь как на сигнал будущего органического удовлетворения. У человека действия определяются целью изготовления предметов, которые употребляются в общественной практике. Цель человеческой деятельности при труде состоит в его продукте.

Закономерность человеческой деятельности вытекает из самой формы существования человека как общественно-трудового существа. Основной отличительной чертой трудовой деятельности является то, что она всегда осуществляется с помощью определенных средств труда, материальных и духовных, физических и символических. К физическим средствам относятся орудия и условия труда.

*Орудия труда* — вещи, с помощью которых человек воздействует на предмет труда (инструменты, транспортные средства, приборы, приспособления и пр.). *Условия труда* — вещи или явления, которые влияют на качество полученного продукта, — энергия, топливо, дороги, земля и др.

*Символические средства* — все средства информации, ее организация и управление ею. Сюда можно отнести устную и письменную речь, чертежи, схемы, показания приборов и др. *Физические средства* труда — это их функции в процессе выполнения деятельности. Важно не то, как предметы труда действуют на человека, на его чувства, а то, как они действуют на другие вещи.

Итак, появление новой формы жизнедеятельности — трудовой — порождает новую форму психической регуляции, чем и выступает сознание.

Таковы особенности психики человека в сравнении с животными.

## Раздел 2

# ПОЗНАВАТЕЛЬНЫЕ ПСИХИЧЕСКИЕ ПРОЦЕССЫ

## ГЛАВА 4. ОЩУЩЕНИЕ

*4.1. Понятие ощущений как сенсорной информации о мире.*

*4.2. Классификация ощущений.*

*4.3. Свойства ощущений.*

### 4.1. Понятие ощущений как сенсорной информации о мире

Окружающий мир действует на человека звуками, красками, запахами и др. Эти признаки отражаются зрением, обонянием, слухом и др. Благодаря органам чувств в мозг поступает огромное количество информации о движениях тел, формах, звуках, состояниях организма (голоде, жажде, боли, температуре, дискомфорте при взлете самолета, улучшении самочувствия на свежем воздухе и т. п.). Все это становится возможным потому, что органы чувств постоянно передают в мозг информацию, которая сверяется там со своей моделью, а затем импульсы из мозга вновь идут до периферической части органа чувств, и возникает психическое отражение. Об этом в свое время в терминах обратной афферентации писал П. К. Анохин.

Ощущение возникает как реакция нервной системы на раздражитель при преобразовании его энергии в энергию нервных процессов и имеет рефлекторный характер.

► Ощущение — это отражение мозгом отдельных свойств предметов или явлений, действующих на органы чувств.

Оно есть не только результат появления какого-либо свойства предмета, но еще и процесс такового. Ощущение невозможно, если отсутствует соответствующая реакция на раздражитель. Это возникает следующим образом. В нервных окончаниях органов чувств происходит афферентный анализ, затем афферентный синтез, и раздражение

передается в соответствующий участок мозга, где содержится модель действующего раздражителя. Данную часть системы отражения называют *акцептором действия*, или аппаратом сличения. Аппарат сличения постоянно передает импульсы к окончаниям органов чувств, и если есть совпадение того, что действует в данный момент, с тем, что имеется в мозге, возникает адекватный, соответствующий модели образ. Такую схему действия раздражителя и ответной реакции на него П. К. Анохин назвал обратной афферентацией. Анализ литературы позволяет представить сенсорную систему человека в таблице (табл. 4.1).

Таблица 4.1

## Сенсорная система человека

| Сенсорные системы              | Раздражители                       | Органы чувств             | Рецепторы                                         | Ощущения                            |
|--------------------------------|------------------------------------|---------------------------|---------------------------------------------------|-------------------------------------|
| <i>Зрение</i>                  | Световые волны                     | Глаз                      | Палочки и колбочки сетчатки                       | Цвета, узоры, движение, глубина     |
| <i>Слух</i>                    | Звуковые волны                     | Ухо                       | Волосковые клетки основной мембраны               | Шум, звуки                          |
| <i>Кожные ощущения</i>         | Внешний контакт                    | Кожа                      | Нервные окончания в коже                          | Прикосновения, боль, тепло, холод   |
| <i>Обоняние</i>                | Летучие вещества                   | Нос                       | Волосковые клетки эпителия внутри органа обоняния | Запах (мuskusa, цветов, гари, мяты) |
| <i>Вкус</i>                    | Растворимые вещества               | Язык                      | Вкусовые сосочки языка                            | Вкусы сладкий, кислый, соленый      |
| <i>Вестибулярная система</i>   | Механические и гравитационные силы | Внутреннее ухо            | Волосковые клетки полукружных каналов и входа     | Перемещение, гравитация             |
| <i>Кинестетическая система</i> | Движения тела                      | Мышцы, сухожилия, суставы | Нервные волокна в мышцах, суставах, сухожилиях    | Движения и позиция частей тела      |

Как показано в этой таблице, сенсорные системы объединяет один и тот же основной поток информации. Система включается в момент обнаружения какого-то раздражителя. Сенсорные рецепторы преобразовывают физическую форму сигнала, который затем обрабатывается нервной системой. Клеткам периферических отделов анализаторов соответствуют строго определенные участки коры головного мозга. Для возникновения ощущения нужна работа всей сенсорной (чувственной) системы.

Значение ощущений в жизни человека огромно — они источник знаний о мире. В основе ощущений лежит нервный процесс, который возникает при действии раздражителя на соответствующий анализатор. Термин *анализатор* был введен И. П. Павловым. Анализатор осуществляет прием и анализ сенсорной информации определенного свойства (модальности).

- Модальность — это качественная характеристика ощущений, указывающая на их принадлежность определенным органам чувств.

Анализатор состоит из трех отделов:

- 1) воспринимающего прибора (или рецептора), который преобразует энергию раздражения в процесс нервного возбуждения;
- 2) проводникового отдела (афферентные нервы и проводящие пути, по ним импульсы возбуждения, которые возникают в рецепторе, передаются к высшим отделам центральной нервной системы);
- 3) центрального отдела головного мозга.

Способность иметь ощущения называется *чувствительностью*. Характеризует ощущение рецептивное поле. Оно означает, что для каждого нейрона в проводящей системе или сенсорной зоне коры существует рецепторная поверхность (например, сетчатки), стимуляция которой вызывает активность клетки.

## 4.2. Классификация ощущений

Ощущения классифицируются по нескольким основаниям. На основании *анализатора*, отражающего раздражение извне и изнутри, известны пять органов чувств и соответствующие им ощущения — слуховые, зрительные, осязательные, обонятельные, вкусовые.

Следующее основание — *время возникновения в процессе эволюции* сенсорных систем. По этому признаку выделяется новая и древняя

чувствительность. К древней можно отнести болевую, к новой — тактильную.

По *расположению органов чувств на поверхности тела*, внутри организма, в мышцах и сухожилиях ощущения связаны с экстероцепторами, интероцепторами, проприоцепторами. Экстероцепторы расположены на поверхности тела и осуществляют зрительные, слуховые, тактильные, вкусовые и другие ощущения; проприоцепторы — в мышцах и сухожилиях, на их основе появляются болевые ощущения. Интероцепторы находятся во внутренних органах и нужны для ощущения голода, жажды, боли, равновесия.

По *имеющемуся контакту рецептора с раздражителем* различают дистантные и контактные ощущения (тактильные ощущения — контактные, а зрительные — дистантные).

На основании принадлежности ощущений к *соматике*, или телу, ощущения бывают соматетическими и несоматетическими, т. е. относящимися к телу и не относящимися к нему. К соматетическим относят кожные и кинестетические ощущения. Соматетические нервы проводят в кору головного мозга раздражение от кожи, суставов и мышц. Нервные соматетические зоны — это участки коры мозга, которые принимают импульсы от соматетических рецепторов. Они находятся за центральной извилиной на поверхности мозга<sup>1</sup>.

Рассмотрим зрительные и слуховые сенсорные системы.

**Зрительные ощущения** возникают в зрительной системе. Она наиболее сложная и высокоразвитая, ею обладают люди и большинство живых существ. Животные благодаря зрению имеют огромное преимущество, так как оно позволяет на расстоянии определять как жертву, так и хищника. Человек с помощью зрения приспосабливается к окружающему гораздо быстрее, поскольку видит всевозможные изменения в среде и людях. Зрение — самая изученная система. Глаз — это кинокамера для мозга, которая фиксирует внешние признаки с помощью линз. Глаз собирает и фокусирует свет, который проходит через роговую оболочку. Затем тот проходит через переднюю камеру глаза, которая наполнена водянистой влагой, а потом через отверстие в радужной оболочке попадает в зрачок. Радужная оболочка заставляет зрачок расширяться или сужаться, чтобы контролировать количество попадающего в глазное яблоко света. Чечевицеобразный хрусталик глаза изменяет свою форму, становясь тоньше или толще, чтобы сфо-

<sup>1</sup> См.: Хрестоматия по ощущению и восприятию / Под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер и М. Б. Михалевской. — М., 1975. — С. 396.

кусироваться на предметах. Круговые мышцы радужной оболочки глаза изменяют размер зрачка. Свет проходит через стекловидное тело глаза и достигает сетчатки, которой выстлана задняя стенка глазного яблока. Хрусталик имеет особое значение, так как отвечает за фокусировку на ближних и дальних предметах. Изменение ресничными мышцами толщины хрусталика называется аккомодацией. Вначале хрусталик светлый, прозрачный и выпуклый, а по мере старения человека он желтеет, становится менее прозрачным и более плоским.

Огромную роль в зрении играет сетчатка. Информация, поступающая из внешней среды в виде световых волн, преобразуется в нервные сигналы. Это происходит в сетчатке, где находятся несколько слоев с различными видами нервных клеток (нейронов). Нервная энергия преобразуется в нервные импульсы палочками и колбочками — чувствительными к свету нервными клетками. Это фоторецепторы, они обрабатывают световую информацию. Колбочки и палочки работают по-разному: 120 млн тоненьких палочек лучше всего работают в темноте, 7 млн толстых колбочек — ярким разноцветным днем. Разница в их работе ощущается тогда, когда выключается свет. Вначале человек ничего не видит, но через некоторое время чувствительность восстанавливается. Конечный пункт зрительной информации — затылочная область, которая называется зрительной зоной коры.

Что касается лучей света, то они не являются цветными. Это определенная энергия, вызывающая ощущения того или иного цвета, который формируется, когда мозг обрабатывает закодированную в источнике света информацию. Свет описывается как длина волн, от которой и зависят цвета. Теория цветового зрения была предложена в 1800 г. Т. Юнгом, затем была усовершенствована Г. Гельмгольцем. Суть ее в том, что в глазу человека существует три типа цветовых рецепторов, которые обеспечивают первичное субъективное восприятие красного, зеленого и синего. Все остальные становятся дополнительными комбинациями трех первичных цветов. Трехкомпонентная теория зрения объясняет, как люди ощущают цвета и почему возникает цветовая слепота. Люди, страдающие последней, обладают только двумя типами рецепторов.

**Слуховое ощущение** довольно древнее. Очень часто человек вначале слышит слуховой раздражитель, а затем его видит. Слух позволяет направить зрение туда, откуда раздается звук. Звук характеризуется тремя признаками — высотой, силой и тембром.

Высота звука зависит от его частоты: высокие частоты издают высокий звук, низкие — низкий. Человек ощущает звук между частотой

20 и 20 000 Гц. Сила (физическая интенсивность) звука зависит от его амплитуды: звуковые волны с большой амплитудой ощущаются как громкие, а с маленькой — как тихие.

Слуховая система чувствительна к огромному числу звуков. С помощью тембра можно различить звучание разных музыкальных инструментов. Более высокие звуки называются обертонами, а шумом — отсутствие простых структур частот основного тона и обертонов. Для того чтобы что-то услышать, нужны четыре основных преобразования энергии:

1. Воздушные звуковые волны должны превратиться в жидкие волны внутри улитки.
2. Жидкие волны должны заставить механически вибрировать основную перепонку.
3. Эти вибрации должны быть преобразованы в электрические импульсы.
4. Раздражение должно передаваться в слуховую зону коры.

При первом преобразовании вибрирующие молекулы воздуха проникают в уши. Звуковая волна идет по каналу наружного уха, где наталкивается на барабанную перепонку. Барабанная перепонка передает вибрации от наружного уха к среднему, где находятся молоточек, наковальня и стремечко. Эти косточки формируют механизм, передающий вибрации от барабанной перепонки основному органу слуха — улитке, которая находится во внутреннем ухе.

Во втором преобразовании, в улитке, воздушная волна становится водяной.

В третьем преобразовании волновое движение основной перепонки сгибает маленькие волосковые клетки, соединенные с перепонкой. Волосковые клетки являются рецепторными клетками слуховой системы.

В четвертом преобразовании нервные импульсы покидают улитку по слуховым нервам. При стимуляции одного уха звуковые раздражители поступают к обеим сторонам мозга. Их обработка происходит в слуховой зоне коры.

Существует два основных вида слуховых расстройств при нарушении звукопроводящей системы. Часто встречающееся — глухота, которая появляется, когда проведение вибраций воздуха в улитку затрудняется. Самое серьезное нарушение — это глухота вследствие поражения слухового нерва. Поражение слуховой зоны тоже приводит к глухоте.

### 4.3. Свойства ощущений

Ощущение характеризуется и как процесс, и как результат чувствительности. В итоге возникает чувственный образ — кислого, темного, гладкого, сильной или слабой боли и т. д. Одно из важных свойств ощущений — *модальность*, т. е. отнесенность чувственного образа к какому-либо анализатору, в отличие от чувственного образа, появляющегося в результате восприятия, где участвуют несколько анализаторов. Поэтому ощущение мономодально, т. е. какой-то анализатор отражает соответствующее ему свойство предмета. Мономодальность ощущений позволяет компенсировать нарушенное свойство.

Ощущения характеризуются также *локализованностью*. Они отражают свойства предметов при регуляции определенного участка мозга.

Наиболее важные для практики характеристики ощущений — *пороги, адаптация, синестезия*.

Различают *абсолютный, дифференциальный и оперативный пороги*.

- Нижний абсолютный порог ощущений — это минимальная величина силы раздражителя, которая вызывает едва заметное ощущение.

Не всякая сила раздражителя способна вызвать ощущение. Прикосновение пылинки нельзя почувствовать. Поскольку раздражитель не становится вдруг четко и постоянно осознаваемым, операциональным определением абсолютного порога служит сила раздражителя, на котором сенсорный сигнал обнаруживается в половине случаев. Пороги для различных сенсорных модальностей представлены в табл. 4.2.

Таблица 4.2

Приблизительные пороги обычных явлений

| Сенсорная модальность | Порог распознавания                                                |
|-----------------------|--------------------------------------------------------------------|
| Свет                  | Огонь свечи виден на расстоянии 48,3 км в темноте при ясной погоде |
| Звук                  | Тиканье часов в условиях полной тишины слышно на расстоянии 6 м    |
| Вкус                  | Одна чайная ложка сахара в 7,5 л воды                              |
| Запах                 | Одна капля духов в трехкомнатной квартире                          |
| Кожные ощущения       | Крылышко пчелы, падающее на щеку с расстояния 1 см                 |

- ▶ *Верхний абсолютный порог* — максимально допустимая величина внешнего раздражителя, т. е. такая его величина, после которой раздражитель перестает ощущаться (звук больше скорости света).
- ▶ *Дифференциальный порог* — минимальное различие между двумя раздражителями или между двумя состояниями одного раздражителя, вызывающее едва заметное ощущение их различий.

Величина дифференциального порога называется *минимально различимой разницей*. Допустим, мы кладем в чай немного сахара. Но оказывается, этого недостаточно. Добавляем еще немного и ощущаем достаточную сладость. Минимально различимая разница — это количественная единица для измерения величины психологической разницы между двумя любыми ощущениями.

- ▶ *Оперативный порог ощущений* — это наименьшая величина различия между сигналами, при которой точность и скорость различения достигают максимума.

Понятие абсолютного порога относится к минимальной интенсивности какого-либо процесса, при которой он может быть обнаружен. В связи с нижним и дифференциальным порогами остановимся на законе Вебера.

В 1834 г. Э. Вебер стал изучать минимально различимую разницу. Он проводил эксперимент на определение дифференциального порога с полоской, стандартная длина которой равна 10 мм. Во время эксперимента испытуемым показывались два раза по две полоски, длина одной из которых равна стандартной, т. е. 10 мм, а длина другой в некоторой незначительной степени отклонялась от стандартной. Надо было определить, одинаковы ли полоски или же различаются.

Определялся дифференциальный порог, который равен примерно 1 мм, так как полоска в 10 мм определялась отличной от 11 мм в половине случаев. Но при сравнении полоски в 20 мм 1 мм оказывался недостаточным. Чтобы получить минимально различимую разницу, необходимо добавить около 2 мм. А при сравнении полоски в 40 мм надо добавить 4 мм. Значит, минимально различимая разница увеличивается с увеличением установленной длины полоски. Единственное, что остается всегда одинаковым для обеих полосок, — это отношение величины возрастания, благодаря которой и становится заметной минимально различимая разница, к стандартной длине полоски. Чем больше или интенсивнее стандартный стимул, тем большую величину необходимо прибавить, чтобы получить ми-

нимально различимую разницу. Эта особенность характерна для всех сенсорных систем<sup>1</sup>.

Продолжая эти исследования далее, Вебер вывел закон, согласно которому порог различения характеризуется относительной величиной, постоянной для данного анализатора. Для зрительного анализатора это отношение составляет примерно  $1/100$ , для слухового —  $1/10$ , для тактильного —  $1/20$ .

Экспериментальные данные Вебера позволили другому ученому — физику Г. Фехнеру — выразить зависимость интенсивности ощущений от силы раздражителя. Согласно этому положению, интенсивность ощущения пропорциональна логарифму силы раздражителя; при возрастании силы раздражителя в геометрической прогрессии интенсивность ощущений увеличивается в арифметической прогрессии. При этом понятно, что абсолютная чувствительность анализатора зависит от нижнего и верхнего порогов ощущения. Раздражители ниже чувствительности называются подпороговыми. (Ощутить жжение горчинок можно только через несколько секунд.) Дифференциальная чувствительность находится в обратной зависимости к величине порога различия: чем больше дифференциальный порог, тем меньше чувствительность. Величина нижнего и верхнего абсолютных порогов изменяется в зависимости от особенностей деятельности, состояния организма, возраста человека. Все пороги зависят от модальности, т. е. от различных раздражителей, отражаемых адекватными анализаторами.

Следующее свойство ощущений — *адаптация* (от лат. *adaptare* — приспособлять). «Психологический словарь» указывает широкий и более узкий смысл адаптации. Широкий означает приспособление к окружающей среде. В свою очередь, более узкий — биологический и психологический. В биологическом значении адаптация — приспособление организма к устойчивым и изменяющимся температуре среды, атмосферному давлению, влажности, освещенности и пр., т. е. к внешним изменениям. Но адаптация биологического характера может быть и при заболевании органа или его повреждении.

Психологическая сторона адаптации означает приспособление человека к условиям социальной среды — лишениям, социальной группе, тяжелой физической работе, трудовой атмосфере и др. Психологическая адаптация — это полноценное взаимодействие человека с другими людьми. Один из важных классов адаптационных процессов — сенсорная адаптация.

<sup>1</sup> Терриг Р., Зимбардо Ф. Психология и жизнь. — С. 152–153.

- Сенсорная адаптация — приспособительное изменение чувствительности к интенсивности действующего на орган чувств адаптирующего раздражителя.

Это может быть как при уменьшении силы раздражителя, действующего на анализатор, так и при его увеличении. Последнее свидетельствует о том, что адаптация бывает *трех видов*:

1. **Адаптация как полное исчезновение ощущения, если раздражитель действует долго.** Например, зайдя в комнату с особым запахом, мы через 2—3 секунды перестаем его ощущать.
2. **Притупление ощущения под действием более сильного.** К примеру, погружаясь в воду на реке или море, вначале ощущаем холод. Через несколько секунд вода не кажется такой холодной.
3. **Повышение чувствительности под влиянием более слабого раздражителя.** К такому виду адаптации относится повышение чувствительности глаза под влиянием нахождения в темной комнате.

Некоторые анализаторы способны быстро адаптироваться, другие — более медленно. Адаптация свидетельствует о большой дифференциации человека к различным раздражителям под влиянием эволюции. Адаптация имеет уровень. Х. Хелсон предложил теорию, согласно которой при ощущении величины любого свойства раздражителя (размер, вес, громкость) человек использует свою собственную шкалу. **Средняя, или нейтральная, шкала называется уровнем адаптации. Раздражители, расположенные выше уровня адаптации, ощущаются как большие, тяжелые, громкие и т. д., а раздражители ниже уровня адаптации — как маленькие, легкие, тихие.**

Уровень адаптации проявляется при действии раздражителей в данный момент, но они действовали на человека и в прошлом. В одном из исследований массы от 400 г до 600 г уровень адаптации приходился на 475 г, но когда была предъявлена только один раз масса в 900 г, уровень адаптации возрос до 550 г. Интересно, что Хелсон распространил идею уровня адаптации на все перцептивные процессы, в том числе и социальные. Надо было расположить возраст от очень молодого до очень старого. Оказалось, что 10-летние дети серединой считали 36 лет (т. е. ни молодым, ни старым), 20-летние люди — 42 года, 70-летние — 52 года<sup>1</sup>.

С адаптацией связано явление *контраста*. Под ним понимается изменение чувствительности под влиянием предшествующего или

<sup>1</sup> Уровень адаптации // Хрестоматия по ощущению и восприятию. — С. 270—271.

**сопутствующего раздражителя.** После сладкого намного обостряется ощущение кислого. При действии сразу двух раздражителей возникает одновременный контраст. К примеру, одна и та же фигура на черном фоне кажется более светлой, на белом — более темной. Последовательный контраст состоит в том, что анализаторы могут задерживать ощущения, происходит как бы последствие раздражителей. Ощущение держится после прекращения раздражителя какое-то время, а затем исчезает. Благодаря этому свойству при быстром следовании раздражителей происходит слияние ощущений, что влияет на целостность восприятия картины художника или музыкального произведения. Отмеченное свойство ощущений связано с явлением *сенсibilизации*, суть которой в следующем.

Ощущения могут друг с другом взаимодействовать таким образом, что под влиянием одной сенсорной системы другая изменяет чувствительность — слабые раздражители в одной сенсорной системе повышают чувствительность в другой. Сильные раздражители в одной системе понижают чувствительность в другой.

- Повышение чувствительности в одной сенсорной системе за счет влияния слабых раздражителей в другой называется *сенсibilизацией*.

Сенсibilизация вызывается рядом обстоятельств — деятельностью, спецификой работы анализаторных систем или их дефектом. О. И. Скороходова, о которой уже было сказано, слепоглохая, научилась говорить и общаться с помощью речи. Она защитила кандидатскую диссертацию по дефектологии.

Сенсibilизация способна создать целый компенсаторный комплекс и обеспечить нормальное функционирование других замещающих органов. Она имеет колоссальное значение для безаварийного выполнения деятельности. Летчики-испытатели могут по изменившемуся шуму мотора определить место неполадки.

Одно из свойств ощущений — *синестезия*.

- Синестезия — это возникновение такого ощущения, которое не свойственно данному органу чувств, а характерно для другого.

Этот феномен важен в цветомузыке, когда каждый звук имеет определенную окраску. К примеру, русский композитор А. И. Скрябин обладал цветным слухом, его «Двенадцатая соната» пронизана, по его же словам, ощущением революции и представляет собой полотнища красного цвета. Некоторые люди видят буквы в определенной цвето-

вой гамме, например букву «а» в белом цвете. На практике сколько угодно встречается выражений типа «режущий звук», «бракованная деталь издает окрашенный в темные тона звук». Очевидно, зародыши синестезии есть у каждого человека — ведь не случайно говорят о горе черного цвета, о состоянии радости как о «солнечном», о лирической музыке — как о нежной.

## ГЛАВА 5. ВОСПРИЯТИЕ

*5.1. Понятие восприятия. Отличие восприятия от ощущения.*

*5.2. Свойства восприятия.*

*5.3. Виды восприятий.*

### 5.1. Понятие восприятия.

#### Отличие восприятия от ощущения

- Восприятие — это отраженный сознанием субъективный образ предмета, явления или процесса, который непосредственно воздействует на анализатор или систему анализаторов.

Восприятие — процесс чувственного отражения, эмпирического познания, который появляется у животных с развитой нервной системой. В результате предмет или явление отражается целиком. Поэтому в восприятии отражается совокупность свойств в их объективной целостности. По мнению А. Н. Леонтьева, в процессе филогенеза переход от ощущения к восприятию был связан с переходом живых существ от неоформленной предметной среды к вещно оформленной. Иначе говоря, живому существу, которому по природе своей достаточно иметь только реакцию на свет или с помощью движения менять положение в пространстве, необходимы ощущения. Его неоформленная предметная среда определяла существование, но, как только организм становился сложнее, усложнялись реакции на окружающее, которое представляло для живого организма другую организацию. Предметная среда у каждого организма становилась «своей». Надо было воспринимать ее совершенно по-новому, выделяя в ней главное, жизненно необходимое. Поэтому животное не только видело, но рассматривало и всматривалось. Оно часто выбирало положение, помо-

гающее выслеживать добычу, которая отражалась в мозгу животного целостно.

Восприятие всегда связывается с конкретным действием: смотри, чтобы увидеть; слушай, чтобы услышать. Процесс восприятия состоит из следующих действий:

- ◆ поиска объекта;
- ◆ выделения наиболее характерных его признаков;
- ◆ отнесения предмета к определенной категории (что это?).

Значит, своеобразие восприятия состоит в том, что оно представляет собой не только перцептивный **образ**, но и **процесс** создания этого образа, который на разных этапах развития психики специфичен.

Восприятие и действие — процессы обусловленные, приводящие к отражению в мозгу образа. Особенно видно это единство у маленьких детей, когда овладение каким-либо предметом ведет к его предпочтению тем, что висят перед глазами; младенцы начинают искать его среди других. Возможно восприятие не только какого-либо предмета, когда ребенок овладевает действием хватания, манипуляции с ним, но и пространственного расположения предметов окружающего в целом может быть с помощью действия.

Но если действие способствует восприятию конкретного предмета, то и осознанность того, какое действие не приведет к цели, также характеризует этот процесс. Выделение близкого человека из окружения говорит о значимой характеристике восприятия — его *предметности*.

Восприятие у высших животных, а у человека тем более, имеет направленность. Восприятие человека отличается от восприятия животных, и прежде всего тем, что оно *осмысленно*. Осмысленность заключена в следующем: человек выделяет в воспринимаемом предмете какую-то конкретность, отнесенность к чему-либо, определенную категориальность. Если он видит белое, то задается вопросами: «Что это?», «На что это похоже, а если это *N*, то почему оно здесь?». Восприятие связано с мышлением и речью, поскольку в итоге человек называет воспринятый предмет, обозначает его словом.

Замечательную иллюстрацию обобщенности ведущих признаков восприятия можно привести, сославшись на С. Л. Рубинштейна. Он приводит пример больного, у которого восприятие часто заменялось угадыванием. Во время прогулки на расстоянии нескольких шагов от себя больной видит человека с метлой. Тогда он говорит врачу: «Я вижу человека, человек подметает». По этому поводу больной рассказы-

вает, как он узнает на улице людей и повозки: «Люди — длинные и узкие, повозки — широкие и значительно больше»<sup>1</sup>.

**Все отмеченное свидетельствует о том, что восприятие — направленный, активный, связанный с действием процесс выделения из окружающей действительности предмета или явления, который включает в себя элементы регуляции.**

Ребенок в детском саду вечером ждет мать, идет ее встречать, но, видя другую женщину, возвращается в игровой уголок. А когда слышит ее голос, он бежит ей навстречу. Видна регуляция поведения, зрения и слуха. Однако восприятие не только регулируется действием, оно само деятельность познания, где есть сопоставление, соотнесение с тем, что уже воспринималось. Образ нового предмета соотносится каждый раз с тем, что было в восприятии. Появляется своего рода интерпретация чувственного образа. Первое восприятие одно, второе — скорректированное. И такое положение имеется не только в социальных процессах, но и в более простых — человек сверяет, идентифицирует воспринятые образы с воспринимаемыми.

Мы можем выделить такие особенности, которые позволяют дать характеристику восприятия: оно направлено на предмет, осмысленно, активно и связано с действием. Восприятие — психический познавательный процесс отражения предмета целиком, оно совершается в действиях, которые позволяют человеку регулировать, сверять познаваемое с познанным.

Почему же восприятие отличается от ощущения? И в чем их сходство? Отличается первое от второго прежде всего потому, что при восприятии отражается предмет весь, целиком, в совокупности всех действующих на органы чувств признаков. Ощущает человек только одно свойство. Но эта разница не гносеологическая, а психологическая. Как ощущение, так и восприятие — процессы чувственного познания мира, т. е. отражение окружающего с помощью органов чувств. Поэтому как первое, так и второе — своеобразные ворота познания, которое начинается именно с них. Не случайно в истории науки вставал вопрос о непознаваемости мира. Дебатировалась и другая тема: восприятие, дескать, — это комплекс ощущений конкретного субъекта, следовательно, о познаваемости можно судить, исходя из данных конкретного субъекта. Но ведь ощущения могут давать сенсорную информацию о мире своеобразно, о чем шла речь в предыдущей главе, — у одного нижний порог такой, у другого — иной. Данные субъективны.

<sup>1</sup> Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. — М., 1946. — С. 250.

В акте восприятия предмет приобретает обобщенное значение, выступая по отношению к другим предметам по-особому выделяет его и отвлекается от остального. Надо отметить работу системы анализаторов при активности какого-то одного. Физиологической основой восприятия служит условно-рефлекторная деятельность внутрианализаторного и межанализаторного комплекса нервных связей, обуславливающих целостность и предметность отражаемых явлений.

Восприятие как процесс и как результат может быть «схватывающим» и детализирующим, иначе говоря симультанным (от фр. *simultane* — одновременный) и сукцессивным (от лат. *successio* — последовательное отражение воспринимаемых свойств).

## 5.2. Свойства восприятия

Вопрос о восприятии впервые был поднят представителем гештальт-психологии М. Вертгаймером. Напомним, что ученые этого направления выступили против ассоцианистов, по мнению которых механизмы всей психической деятельности можно объяснить временными связями, но их спектр ограничен.

«Почему вещи выглядят именно такими, какими мы их видим?» — спрашивает исследователь восприятия Ф. Олпорт и отвечает вопросом на вопрос: «Какими же мы их видим?» На это могут ответить свойства восприятия, обнаруженные гештальтпсихологами. Они таковы: *предметность, целостность, константность, избирательность, pregnантность, фигура и фон, апперцепция, иллюзии.*

**Предметность** восприятия состоит в том, что его результатом является образ. Предметность восприятия выражается в акте объективизации, т. е. отнесенности сведений о воспринимаемом к его образу. Если нарушается предметность, то отражение окружающего возможно на уровне ощущений.

**Целостность** восприятия заключена в том, что все элементы воспринимаемого представляют собой целостный образ. Целостность всегда осмысленна, структурирована, какие-то элементы образа несут основную смысловую нагрузку. Предметность и целостность, как и другие свойства, не могут проявляться друг без друга, иначе теряется сущность восприятия как отражение предмета в целом.

**Константность** выражается в постоянстве восприятия, несмотря на то что образы могут отражаться в сознании в разное время, при различной освещенности, маленькими или большими, изображенными,

например, художником-реалистом или модернистом. Но осмысленность и предметность остаются постоянными, как бы «принадлежащими» одному образу. Если бы это было не так, мир распался бы на не связанные между собой детали. Все превратилось бы в хаос, человек не смог бы иметь опыт. Ученые полагают, что это возможно прежде всего из-за способности перцептивной системы компенсировать отмеченные изменения (при темноте, например, предмет воспринимается как равный и тождественный самому себе, маленький стул — это предмет, на котором сидят, и т. п.). И это несмотря на то, что на сетчатке изображение изменяется.

Иногда полагают, что константность — врожденное свойство восприятия. Однако это неверно. В. П. Зинченко приводит пример слепого человека, которому была сделана операция по восстановлению зрения. Он хотел выпрыгнуть из окна больницы, полагая, что оно находилось невысоко, из-за предметов, которые им воспринимались как маленькие, а не удаленные. На самом же деле это окно располагалось высоко над землей, и больной мог получить увечье<sup>1</sup>.

**При константности человек выделяет неизменную базовую структуру воспринимаемого объекта.** Воспринимая предмет в разное время, в разных условиях, он осознанно отражает именно эту структуру, которая затем как бы переносится в другие условия, делая процесс отражения предметов и явлений устойчивым и постоянным. Значит, константность совершается и за счет саморегуляции и обратной афферентации, которые помогают сверять то, что воспринимается, с тем образом, который существует в мозгу.

При константности объект воспринимается устойчиво и неизменно, несмотря на громкость, размер, форму, яркость. Восприятие действительной громкости звукового источника не зависит от его расстояния, а зависит от отношения между амплитудой звуковой волны и кажущейся удаленностью звукового источника. В восприятии проявляется тенденция отражать предмет постоянным независимо от расстояния до него. Зависимость обнаруживается в отношениях между изображением на сетчатке и кажущейся удаленностью объекта (пример больного, перенесшего операцию на глазах и видевшего предметы не удаленными, а маленькими). Значит, здесь проявляется тенденция правильно воспринимать форму, даже если объект повернут так,

<sup>1</sup> Общая психология: Учеб. для студентов пед. ин-тов / Под ред. проф. А. В. Петровского. Изд. 2-е, доп. и перераб. — М., 1976. — С. 252.

что его изображение на сетчатке отличается от действительной формы. Восприятие в данном случае зависит от отношения между изображением на сетчатке и видимой плоскостью объекта. Константность яркости — это и тенденция воспринимать яркость предмета постоянной, несмотря на большие изменения в освещенности. Восприятие главным образом зависит от постоянного соотношения интенсивности света, отражаемого от объекта и от окружающей его среды. Таким образом, в восприятии предметы отражаются так, как в стандартных, обычных условиях.

**Избирательность** проявляется в выделении одних объектов в сравнении с другими. Эти объекты для человека имеют определенную значимость в связи с тем, что они могут быть включены в деятельность. Избирательность по-другому можно назвать селективностью. Непроизвольная избирательность определяется соотношением раздражителей, действующих на анализаторы. В первую очередь выделяются наиболее интенсивные раздражители, отличающиеся от других, например, цветом (тогда восприятие становится зрительным). Однако чаще всего восприятие — это готовность воспринимать предметы определенным образом.

Одно из свойств восприятия — **прегнантность** (от лат. *praegnans* — содержательный, обремененный, богатый). Это **насыщенность, содержательность, завершенность образов, пришедших в стабильное уравновешенное состояние**. Иными словами, в восприятии образы «имеют хорошие, красивые фигуры» с простыми, но завершенными симметричными элементами с четкой внутренней структурой и выраженными границами, выделяющими фигуру и фон.

Понятие прегнантности позволяет правильно описывать многие образы восприятия. Это свойство заставляет нас воспринимать незаконченные фигуры как законченные и целостные. Перцептивная система добавляет грани, создает целостный образ, поэтому человек воспринимает целостный образ, а не элементы. Создаются целостные, пропорциональные и симметричные образы, даже если на самом деле в изображении есть разрывы, диспропорции и асимметрия.

С прегнантностью связаны **понятия фигуры и фона**. По мнению одного из основателей гештальтпсихологии К. Коффки, «фон всегда менее оформлен, чем фигура. Большей степени структурированности соответствует и большая “живость” или яркость фигуры. Фигура всегда имеет замыкающие линии, даже если объективно они отсутствуют... Хорошая фигура всегда закрыта, а замыкающая линия выполня-

ет функцию закрывания. Фигура всегда более сильная и более устойчивая структура, нежели фон. Но иногда фон менее структурирован и выступает в качестве заднего плана»<sup>1</sup>.

На выделение фигуры из фона влияют, по Вертгаймеру:

- ◆ *сходство*: в фигуру объединены элементы, которые похожи на другие формой, цветом, величиной и др.;
- ◆ *близость*: элементы в фигуре объединены на основании близости;
- ◆ *общность*: если группа воспринимаемых элементов смещается или движется относительно других в одном и том же направлении и с одинаковой скоростью, то они объединяются в фигуру;
- ◆ *вхождение*: элементы полностью составляют образ;
- ◆ «хорошая линия», «хорошая форма»: проявляется при избирательности восприятия, несмотря на то что линия может быть изогнутой, но восприниматься прямой, окружности — целыми, а не разорванными;
- ◆ *замкнутость*: из двух или нескольких взаимосвязанных замкнутых и разомкнутых фигур воспринимается смысл фигур, на что влияет прошлый опыт наблюдателя.

Еще одно свойство восприятия — **апперцепция** (от лат. *ad* — к, *perceptio* — воспринимаю). Оно проявляется в зависимости восприятия предметов и явлений от предшествующего опыта человека, от общего содержания его психической деятельности, ее направленности, а также особенностей личности. Апперцепция включает, по Г. Лейбницу, память и внимание и выступает условием познания. Другой ученый-педагог, И. Герbart, объяснял апперцепцией усвоение нового материала под влиянием предыдущих представлений и знаний. Гештальтпсихологи понимали под апперцепцией первичные структуры, меняющиеся по своим внутренним законам.

Примеров апперцепции можно привести немало: восприятие художественного произведения в разные годы жизни, влияние настроения на восприятие спектакля, влияние жизни в мегаполисе на восприятие потребностей и пр. Сошлемся на убедительные данные, описанные Р. Герригом и Ф. Зимбардо: «Кендж — пигмей, всю жизнь проживший в густых тропических лесах [экваториальной] Африки. Как-то раз ему представилась возможность впервые проехать на машине

<sup>1</sup> Коффка К. Восприятие: введение в гештальттеорию // Хрестоматия по ощущению и восприятию. — С. 97—103.

по открытой равнине вместе с антропологом Колин Тенбул. Позднее Тенбул рассказывала о реакциях Кенджа. Обозревая взглядом равнины, Кендж увидел вдалеке стадо пасущихся буйволов, состоящее примерно из ста особей. Он спросил меня, что это за насекомые, и я ответила, что это буйволы и что они в два раза больше лесных буйволов, известных ему. Он громко рассмеялся, попросил меня не говорить таких глупостей и снова спросил, что это за насекомые. Затем, в отсутствие более интеллектуальной компании, он стал разговаривать сам с собой, пытаясь сравнить буйволов с различными знакомыми ему жуками и муравьями.

Он все еще раздумывал над этим вопросом, когда мы сели в машину и направились к месту, где паслись животные. Он наблюдал, как они становятся больше и больше, и, поскольку он был таким же храбрым, как и любой другой пигмей, он придвинулся ко мне ближе, бормоча, что все это колдовство... Наконец, осознав, что это настоящие буйволы, он перестал бояться, но его по-прежнему озадачивал вопрос, почему они были маленькими, а потом неожиданно стали большими или же это был какой-то фокус»<sup>1</sup>.

Эта история показывает, что жизненный опыт влияет на восприятие. Раз Кендж жил в тропиках и никогда не видел освещенные солнцем предметы, он не мог воспринять буйволов константно.

Свойства восприятия проявляются одновременно, но в разной степени.

Другое свойство восприятия — **иллюзии**. Иллюзиями называется искаженное или ошибочное восприятие. Оно возникает по разным причинам. К ним относят приемы, выработанные прошлым опытом, особенности анализаторов, изменение условий восприятия, дефекты анализаторов и пр. Среди иллюзий в большей мере развиты иллюзии зрения. Следует рассмотреть некоторые из них, поскольку они имеют определенное значение в практике любого специалиста. Самыми распространенными являются следующие иллюзии:

- ◆ искажения параллельности;
- ◆ искажения формы квадратов;
- ◆ смещения;
- ◆ влияние целого на части;
- ◆ контраста яркостей предмета и фона;

---

<sup>1</sup> Герриг Р., Зимбардо Ф. Психология и жизнь. — СПб., 2004. — С. 190.

- ♦ неравенства сторон (перенос размеров площади на длину сторон) и др.

Рассмотренные иллюзии относятся к восприятию пространства.

### 5.3. Виды восприятий

Восприятия делятся на виды согласно основной перцептивной системе, которая их регулирует.

**Восприятие пространства.** В основе его лежит механизм, отвечающий за зрение двумя глазами (бинокулярное). По закону, открытому И. Мюллером, на сетчатке должны совпадать направления сигналов, отраженные обоими глазами. В этом случае совпадает бинокулярная фиксация. Она развивается в первые три месяца жизни. В восприятии пространства выделяют восприятие величины, формы, объема, удаленность предметов. В процессе восприятия пространства большое значение имеет взаиморасположение светотеней, а они зависят от расположения предметов.

Форма — это устойчивый признак предмета. Для того чтобы ее воспринять, необходимо выделить предмет из фона — контуры предмета, его яркость, цвет и др. Иногда фигура должна быть выделена каким-то одним элементом. При восприятии объема и глубины предметов основную роль играет зрительное восприятие двумя глазами.

**Восприятие времени.** Это отражение длительности событий и последовательности явлений или событий. Временные промежутки связаны с биологическими ритмами организма. Восприятие зависит от содержания деятельности. Наполненное событиями время проходит очень быстро. Но если значительных событий нет, оно течет медленно. Зато по его прошествии и воспоминании воспринимается как мгновенный акт. Совершенно противоположное происходит тогда, когда вспоминается время, пролетевшее, словно мгновение, потому что было много событий, деятельность личности была насыщенной.

При восприятии времени обнаруживается склонность человека преувеличивать небольшие и преуменьшать большие временные промежутки. На оценку таковых также влияет установка личности. Ожидание неприятных событий вызывает восприятие быстро текущего времени. При ожидании приятного кажется, что желанное долго не наступает.

На точном восприятии времени сказывается профессиональная деятельность человека. Учитель, машинист поезда, химик, проводя-

щий опыт и следящий за химической реакцией, врач-рентгенолог, хирург — все эти люди точно знают, сколько времени требуется на то или иное событие (сколько осталось до конца урока, через сколько будет ближайшая станция, сколько требуется для рентгеновского снимка и пр.).

**Восприятие движений.** В восприятии движений отражаются направление и скорость пространственного нахождения предметов. Человек определяет нахождение предметов в пространстве, воспринимая движение. Влево или вправо надо идти, чтобы достичь необходимого предмета, вначале определяется хаотично, а затем все более фиксированно. Впоследствии это возможно при восприятии пространства с помощью зрения. Чем дальше удален предмет от глаз, тем медленнее он движется. Чем ближе мы воспринимаем движущийся предмет, тем быстрее он передвигается. На самом деле скорость передвижения предмета остается одной и той же.

## ГЛАВА 6. ПАМЯТЬ

*6.1. Определение памяти и представления о ней в свете различных теорий.*

*6.2. Процессы памяти.*

*6.3. Виды и типы памяти.*

*6.4. Индивидуальные различия в области памяти.*

### 6.1. Определение памяти и представления о ней в свете различных теорий

Почему и что человек помнит? Как помнится одно и забывается другое? Можно ли ничего не забывать, и нужно ли это? На протяжении развития человечества проблема памяти была одной из загадок, которую пытались разгадать люди.

Память (греч. *mnēmos*) иначе называют мнемической психической функцией. Ее Л. С. Выготский отнес к высшим психическим функциям, наряду с мышлением, воображением и речью. Это объясняется тем, что все они используют знак как средство организации и регуляции опыта, в связи с чем и называются сигнификативными функциями.

- ▶ Память — это форма психического отражения окружающего мира, которая состоит в закреплении, сохранении и последующем воспроизведении прошлого опыта.

Мнемозина была богиней муз, древние греки поклонялись ей, она стояла на вершине горы и предвещала будущее, покровительствовала наукам и искусству. Память особо почиталась древними греками. Они связывали ее с Прометеем, подарившим людям огонь. Поэт Древней Греции Эсхил вкладывает в уста Прометея следующие слова:

Послушайте, что смертным сделал я:  
Число им изобрел,  
И буквы научил соединять —  
Им память дал, мать муз —  
Всего причину.

Аристотель в трактате «О душе» много внимания уделяет памяти, воспоминанию, памяти животных и людей... Память позволяет человеку быть кем-то, играть роли, самосовершенствоваться, помня, что для него служит примером.

Сведения об окружающем, полученные в ощущении и восприятии, не исчезают бесследно. Они запечатлеваются и сохраняются в течение определенного времени. Сначала человек запечатлевает что-то в своем сознании. Этот процесс называется *запоминанием*. Затем запомненное должно сохраняться в мозгу, а по мере необходимости воспроизводиться.

Память накапливает информацию о внешнем мире и служит основой приобретения знаний, навыков и умений для того, чтобы затем их использовать. Сохранение опыта становится базовой составляющей для ощущения и восприятия и в целом для развития психики человека. Следует подчеркнуть и такой момент: именно память накапливает материал для стабильности, целостности психики, вообще единства всей психической деятельности.

Однако почему человек помнит одно и забывает другое? Почему он не может вспомнить даже тогда, когда это необходимо для жизни? На эти и подобные вопросы психологи, принадлежащие к разным психологическим школам, пытались найти ответ. Но проблема памяти интересовала и философов. Например, рационализм, игнорируя вопрос о памяти, большее значение придавал разуму. Французский мыслитель XVII в. Ф. Ларошфуко по поводу аристократи-

ческих нравов метко замечал: «Все жалуются на свою память, но никто — на свой ум».

Память интересовала философов, однако, став самостоятельной, психология только во второй половине XIX в. начала изучать ее экспериментально. Зародившийся к этому времени **ассоцианизм** во главе с Г. Эббингаузом механизмом памяти объявил ассоциации, или временные связи. Для того чтобы что-то запомнить, необходимо образование ассоциаций между впечатлениями, которые следуют друг за другом. Они способствуют образованию прошлого опыта.

Ассоцианисты изучали количественный и временной факторы памяти. Интересовали их количество запоминаемого материала и повторение его во времени, зависимость между сохранением частей запоминаемого от времени запоминания и воспроизведения. Ассоцианисты игнорировали роль деятельности и установки на процесс запоминания и сохранения. Не учитывалась связь памяти с мышлением, волей, эмоциями. **Это было началом психологического направления в изучении памяти, которое нашло продолжение у гештальтпсихологов и психологов поведения.**

**Идея временной связи нашла физиологическое воплощение у И. П. Павлова. Ученым был найден физиологический эквивалент ассоциации — временная условно-рефлекторная связь.** Павлов полагал, что любое воздействие извне оставляет след в нервной системе, который впоследствии оживляется, восстанавливается, если действует подкрепление. Физиологическое направление в изучении памяти уделяло внимание энграммам как материальным носителям нервных связей. Считалось, что информация записывается в мозгу благодаря возбуждению.

С развитием микроэлектродной техники появилась возможность **исследования электрофизиологических процессов, лежащих в основе памяти на нейронном (нейрон — нервная клетка) уровне.** Считается, что именно активность нейрона способствует запечатлению.

Изучение электрических потенциалов способствовало тому, что мнемические процессы стали пониматься как возникновение и проведение по участкам мозга электричества.

Одна из теорий памяти — **биохимическая.** Согласно ей информация запечатлевается при помощи молекул ДНК и РНК (дезоксирибонуклеиновой и рибонуклеиновой кислот). В 1966 г. на XVIII Психологическом конгрессе канадский ученый Джекобсен докладывал об исследованиях по научению животных движению по лабиринту. После выработки навыка у них брали кусочек мозга и имплантировали необученным. Уче-

ный сообщил о том, что последние начали быстро двигаться по лабиринту, сокращая путь, так как им передались навыки в молекулах ДНК. Джекобсен считал, что память имеет биохимические основы.

П. Жане рассматривал память в контексте усложняющегося и изменяющегося исторического процесса. Он образно сказал: «Память — это борьба с отсутствием». Можно считать, что без памяти нет человечества и нет социального прогресса. Следовательно, память можно рассматривать с социологических позиций.

**Социальная природа** памяти привлекла внимание Л. С. Выготского. Культурное развитие человечества стало возможно благодаря употреблению особых средств в качестве запоминания. Ими служат знаки, символы, в которых воплощены смыслы того, что надо запомнить. С помощью этих знаков непосредственно протекающие процессы превращаются в опосредованные.

Один из подходов в исследовании памяти — **когнитивизм**. Считается, что все психические процессы взаимосвязаны, а память перерабатывает информацию в соответствии с определенными блоками. Долговременная память помогает хранению информации, в частности, созданию различных вычислительных машин и компьютеров.

Все отмеченное свидетельствует о важности памяти как познавательного процесса.

В свете современных представлений память считается отражением прошлого опыта. Ее успешность зависит:

- ◆ от завершенности действий запоминания;
- ◆ интересов и направленности личности;
- ◆ отношения личности к тому, что запоминается;
- ◆ эмоционального состояния в момент запоминания и воспроизведения;
- ◆ произвольности.

То, что интересно человеку, связано с его прошлой деятельностью, запоминается быстрее. Эмоциональный настрой становится необходимым для того, чтобы результаты памяти были продуктивными. Память зависит от уровня развития личности в целом и познавательной системы в частности. Например, память дошкольников имеет особенности: она как бы фотографирует то, что действует на органы чувств (**эйдетическая память**). Данные результатов исследований свидетельствуют, что для человека наиболее продуктивной бывает память, проявляющаяся при профессиональных интересах.

В целом продуктивность памяти проявляется в объеме информации, которую человек может запомнить и воспроизвести, быстроте запоминания и скорости воспроизведения, точности восстановления того, что запоминалось, длительности хранения запомненного материала, готовности воспроизвести необходимый для данной конкретной ситуации материал. Все это свидетельствует о качествах памяти, которые в большей степени субъективны.

Запоминать можно долго или быстро, много или мало. Но важно и то, как воспроизвел человек запомненное. Бывает так, что быстро и много запомнил, а когда стал воспроизводить, слишком много упустил, добавил немало от себя... Такое часто отмечают криминалисты — свидетельские показания очень сильно различаются.

Память неразрывно связана с мышлением, особенно тогда, когда человек использует специальные (мнемотехнические) приемы, которые помогают материал структурировать и на основе прошлого опыта находить решения.

Таким образом, память — познавательный психический процесс запоминания, сохранения и воспроизведения прошлого опыта.

## 6.2. Процессы памяти

Процессами памяти являются *запоминание, сохранение и воспроизведение*.

- ▶ Запоминание — это процесс ввода информации в систему ассоциативных связей структур памяти.

По **включенности воли** в процесс запоминания оно может быть *произвольным и произвольным*. **Произвольное запоминание имеет цель запомнить именно данный аспект информации.** При этом у человека есть мотивы запомнить то, что необходимо ему самому или кому-то в совместной деятельности.

При произвольном запоминании целью бывает запомнить на определенное время, точно, с отчетом, что обычно ориентирует личность на активизацию определенных аспектов прошлого опыта.

В одном исследовании, проведенном югославским психологом Радославлевицем, студент-иностранец смотрел на вращающийся барабан, на котором были написаны восемь слогов чужого ему языка. Он читал их несколько десятков раз. Спустя некоторое время студента спросили, какие слова он запомнил. Студент удивленно спросил:

«Разве надо было их запоминать?» Затем он вновь читал слоги, а потом легко воспроизвел их. Значит, установка на запоминание имеет немаловажное значение для качества памяти.

**Непроизвольное запоминание установки и цели не имеет, оно чаще всего обусловлено эмоциями: то, что нравится, запоминается непроизвольно.** В этом варианте нет специального намерения. Человек запоминает огромное количество информации, раздробленной и хаотичной. В определенных случаях информация может включаться во вновь запомненную, трансформироваться и иметь индивидуальный характер.

Непроизвольное запоминание связано с особенностями личности и деятельности. Особенно ярко это показали опыты отечественных психологов А. А. Смирнова и П. И. Зинченко. А. А. Смирнов попросил рассказать испытуемых, что они запомнили по дороге на работу. Не зная, о чем их спросит профессор, они стали рассказывать, что видели: «...Машины, как ехал на метро, доехал до нужной остановки, вышел из метро, увидел очередь за газетами... Потом хотел прочитать сводки с фронта...» (Исследование проводилось в годы войны.) Стоит отметить, что непроизвольно запомнилось то, что человек делал. В конкретной деятельности многое запоминается само собой, как бы случайно.

В опытах Б. В. Зейгарник нужно было как можно быстрее и точнее выполнить различные действия (лепить из глины, отгадывать загадки, делать картонные ящики и др.). На самом интересном месте работа обрывалась. Потом просили перечислить все выполнявшиеся действия. Оказалось, что завершённые действия запомнились хуже, чем незавершённые. Причина этого — напряжение, возникающее при выполнении задания. Как только оно завершено, напряжение спадает, а действие забывается. Эти результаты в психологии принято называть *эффектом Зейгарник*.

При непроизвольном запоминании человек остается пассивным. Доказательством служит опыт американского психолога Д. Дженкинса. Опыт состоял в следующем. Экспериментатор читал испытуемому 20 бессмысленных слогов и просил их запомнить. После того как тот их безошибочно воспроизвел, эксперимент временно приостанавливали. На следующий день и испытуемого, и того, кто выступал в роли экспериментатора, просили вспомнить все слоги. Оказалось, что экспериментаторы вспомнили 10 слогов, а испытуемые — 16. Значит, деятельность при произвольном запоминании дает лучший результат, чем пассивная при непроизвольном.

Продуктивность запоминания зависит от характера материала. Поэтому для одного человека запомнить образный материал гораздо легче, чем отвлеченный — с таблицами, формулами, схемами. Хорошо структурированный материал запоминается быстрее, чем неструктурированный. Знакомый материал также запоминается лучше, чем незнакомый.

Запоминание может быть *осмысленным* и *механическим* в зависимости от включения мышления в процессы памяти. Один при запоминании обдумывает, с чем связано то, что предлагается запомнить. Другой запоминает материал, ни с чем его не связывая, лишь используя ассоциации по смежности («это находится рядом с тем»). Осмысленное запоминание включает понимание как механизм памяти. Оно совершается при установлении логических связей, следственной зависимости, выделении существенных и второстепенных моментов, выявлении знакомого и незнакомого. Знакомыми могут быть слова, объекты, о которых идет речь, и пр.

Запоминание бывает *непосредственным* и *опосредованным*. Непосредственное предполагает запечатление воспринятого как оно есть, без всякой дополнительной переработки, а опосредованное характеризуется тем, что человек использует дополнительные средства, которые затем выполняют роль помощника. Исследования А. Н. Леонтьева свидетельствуют о том, что использование специальных методов, помогающих лучше запомнить, составляет сущность памяти как сигнификативной функции, т. е. высшей, человеческой способности усматривать смыслы и конструировать с их помощью свое бытие. (См. главу о развитии психики.)

По времени, в течение которого надо запомнить и хранить материал, запоминание может быть *долговременным* и *кратковременным*. Долговременное направлено на длительное хранение воспринятого, а кратковременное — на использование материала в ближайшее время. Долговременное запоминание приобретает жизненно важный смысл и всегда связано с деятельностью. Поэтому оно формируется как условие протекания любой деятельности. Между ними находится *оперативное* запоминание, направленное на запоминание материала, которое потребуются в ближайшее время (скажем, номер телефона).

Основные этапы запоминания таковы:

- ◆ знание цели запоминания;
- ◆ выделение и понимание смысла;

- ◆ анализ того, что надо запомнить;
- ◆ выявление наиболее существенных моментов;
- ◆ обобщение и отнесение его к какому-то разделу содержания, запоминание этого обобщения.

Каковы причины, влияющие на запоминание? Их можно объединить в две группы — *субъективные* и *объективные*. К субъективным относятся тип запоминания (образный или словесный), влияние предшествующего опыта и установки, наличие или отсутствие интереса, состояние организма. К объективным причинам относятся характер материала, его количество и обстановка, в которой приходится запоминать. Характер материала зависит от его осмысленности, связности, понятности, наличия в нем картинок и другого наглядного материала, четкой подачи изложения без отвлечений на несущественные детали.

Следующий процесс памяти — **сохранение**. Память не механический процесс запечатления и воспроизведения. Запечатленный материал подвергается в мозгу обработке на основе потребностей, профессиональных интересов, требований деятельности и взаимодействия с людьми. Сохранение означает, что предмет остается неизменным, несмотря на то что могут измениться какие-либо параметры, например форма, окраска, расположение.

Сохранение — важная человеческая особенность интеллекта, поскольку создается возможность инвариантности, неизменности. Об этом очень много писал Ж. Пиаже, исследуя становление интеллекта. С точки зрения исследователя, инвариантность (неизменность) и обратимость — важные качества операционального (логически совершенного) интеллекта, который вначале появляется у младшего школьника, а в развитом виде присущ подростку. Раз на этой стадии появляются операциональные структуры интеллекта, то и память становится опосредованной. Подросток может управлять своими мнемическими процессами.

Сохранение обеспечивается осмысленностью воспринимаемого и запомненного материала. Немалую роль играет повторение. Сохранение элементов материала зависит от места, которое занимают эти элементы в общем ряду информации. Эббингауз установил, что первые и последние элементы ряда запоминаются лучше и удерживаются в памяти дольше. Эту особенность он назвал *законом крайнего ряда*.

С сохранением неразрывно связано **забывание**, это два противоположных акта.

- **Забывание** — процесс утраты четкости и уменьшение объема воспринятого и запомненного материала, невозможность восстановить его в сознании.

Забывается чаще всего то, что потеряло ценность для человека и не связано с деятельностью, которую он выполняет. На забывание влияет содержание материала. Наполненное смыслом забывается медленнее, чем бессмысленное. Если человеку было интересно то, что запомнилось, оно также хранится в памяти дольше. Смысл того, что запоминалось, остается, забывается несущественное, детали.

В начале прошлого века предполагалось, что запоминание чего-то нового влияет на уже известное, ослабляет его или совсем уничтожает (Г. Мюллер). Кроме того, первый след с течением времени становится слабее.

Отметим и то, что забывание не может быть абсолютным. Если человек использует различные способы, помогающие вспомнить что-то, как бы утраченная информация может восстанавливаться. Активное повторение, включение запомненного в новую систему связей обогащает прошлый опыт, запомненное принимает новые очертания.

К причинам забывания относят отрицательное влияние предшествующей запоминанию деятельности — проактивного (вперед идущего) торможения и отрицательное влияние последующей относительно запоминания деятельности — ретроактивного (назад идущего) торможения. Например, следующая сразу после заучивания сходная деятельность отрицательно сказывается на сохранении. Забывается материал и тогда, когда последующая деятельность требует больших усилий и переживаний.

Психоанализ также не обошел вниманием проблему забывания. Забывается в первую очередь то, что вытесняется из сознания как неприятное, наносящее ущерб эго. Забывание — своего рода психологическая защита.

Немало внимания было уделено забыванию и в ассоцианизме, прежде всего самим Эббингаузом. Он вывел так называемую *кривую забывания*. В первые часы забывание проходит особенно интенсивно, затем оно замедляется. Опыты Эббингауза дали потрясающие результаты: через 20 минут после заучивания остается всего 59,2% материала, через 1 час — 44,2%, спустя 9 часов — 35,8%, через день — 33,7%, через 2 дня — 27,8%, через 3 дня — 25,4%, через месяц — 21,1%. Данная кривая получена при исследовании забывания бессмысленных слогов, однако тенденция к сокращению объема воспроизводимого осмысленного материала остается. Подобный опыт провел французский психо-

лог Анри Пьерон, но запоминался ряд не бессмысленных слогов. Забывание, по данным Пьерона, появилось только через неделю. Это зависит от материала и особенностей личности.

С позиции ассоцианизма, забывание обусловлено угасанием временных связей, которые не подкрепляются и утратили свое значение. Забывается прежде всего то, что перестало быть значимым и в дальнейшем не требуется. Забывание связано с чувствами человека. Забыть — это не только не вспомнить, но вспомнить не так, исказить сущность. Доказательством служат отчеты студентов о своем плохом или раздраженном состоянии в течение недели. Оказывается, происходит трансформация запомненного вплоть до противоположного знака. Например, в один из дней у студента были серьезные неприятности, он сильно переживал причину произошедшего. Когда же стал описывать это событие, оно вызвало у него бурный смех: «Я пришел в дикий хохот от своей глупости. Надо же, из-за чего расстроился!» (Егор К., 1-й курс).

- ▶ Воспроизведение — это актуализация, оживление ранее образовавшихся в мозгу связей.

Оно может быть *произвольным* и *непроизвольным*, проходить в форме *узнавания, воспоминания, припоминания, реминисценции, персеверации*. Как и запоминание, воспроизведение не является механическим процессом. Один припоминает многое из того, что заучивал, у другого «поджилки трясутся», он не может ответить на легкие вопросы. Бывает, что и сам студент показывает совершенно разные ответы. С одной стороны, это зависит от характера материала (см. выше), а с другой — от него самого: как он собрался, как готовился отвечать, что выделил, а что пропустил как несущественное... Короче говоря, при воспроизведении реконструируется, обрабатывается то, что запомнилось. Воспроизведение своеобразно воплощается в слове, проявляется при эмоциональном состоянии: велики глаза у страха.

Непроизвольное воспроизведение связано с интересом, апперцепцией. Восстановление в памяти того, что запоминалось, как бы накладывается на воспринимаемый предмет и актуализирует в памяти те структуры прошлого опыта, которые связаны со знаниями о нем. Психологическими механизмами непроизвольного воспроизведения являются в основном ассоциации и неосознаваемые установки. Произвольное воспроизведение совершается с целью что-либо вспомнить, восстановить в сознании. Оно происходит в форме как узнавания, так и припоминания.

К воспроизведению относится *узнавание*. Узнавание происходит при повторном восприятии какого-то материала. Узнать можно человека, прочитанную когда-то книгу, услышанную ранее мелодию, увиденную картину. Узнавание включает в себя соотнесение, сопоставление образа с предметом восприятия. Оно может проявляться автоматически в действии (здороваемся с людьми, автоматически встаем, идем умываться, берем зубную щетку, мыло и пр.). Затем устанавливается тождество предмета с ним самим же. (Школьник пишет ручкой, у которой заканчивается паста. Ему предлагают другую, в которой паста другого цвета. На основе тождества он узнает тот цвет, который нужен для завершения работы.) Однако возможно и кажущееся узнавание, иллюзия памяти, которая называется *дежавю* (от фр. *déjà vu* — уже видел). Человеку кажется, что встреченного человека он где-то видел, пытается выяснить, где это могло произойти.

Воспроизведение возможно в форме *воспоминания*. Воспоминание — это представление прошлого, вызванное чаще всего эмоциональным состоянием. Благодаря воспоминанию личность становится единой во всех ипостасях — прошлом и настоящем, представленной в других людях и достигающей идентичности. Воспоминание — это своего рода проекция социализации человека, при которой, как известно, он усваивает нормы и правила социальной жизни. Содержание воспоминаний может быть критерием социализации: что и почему вспоминается, свидетельствует о наиболее значимых для человека нормах и ценностях.

Одна из форм воспроизведения — *реминисценция*. Так называется *отсроченное во времени восстановление в памяти заученного материала уже после, казалось бы, забывания*.

Она зависит от характера заученного материала и чаще касается воспроизведения осмысленного материала. Реминисценция обнаруживается при свободном воспроизведении смыслового материала, когда требуется точность мышления. При обычном воспроизведении человек опирается на внешние связи, а при реминисценции — на смысловые. Отсроченное воспроизведение более гибко. После экзамена, получив отметку и несколько успокоившись, неожиданно вспоминают все, что требовалось рассказать.

*Персеверация* — это навязчивое воспроизведение одного и того же материала. Продолжительное выполнение какой-либо механической деятельности приводит к воспроизведению одних и тех же действий при ее окончании.

Невозможность воспроизведения называется *амнезией*. Бывает ретроградная и антероградная амнезия. Ретроградная — назад идущая (человек в результате травмы забывает свое прошлое — то, что с ним было до травмы), антероградная — вперед идущая амнезия (человек забывает, что с ним случилось после травмы).

### 6.3. Виды и типы памяти

Память делится на виды в зависимости от того, что человек запоминает и воспроизводит. Педагог, имея профессиональную память, запоминает и воспроизводит образы своих учеников. Эта *образная память* имеется и у артистов. Но если педагог преподает математику, то у него появляется *символическая память*. Запоминание и воспроизведение мелодий приводит к образованию *музыкальной памяти* у композиторов, дирижеров, музыкальных критиков, музыкальных работников. Если запоминаются движения, а затем повторяются, то следует говорить о *двигательной памяти*. Существует эта память у спортсменов, танцовщиков. Память *словесно-логическая*: человек запоминает преимущественно словесный (вербальный) материал, его же достаточно легко и полно воспроизводит. Иная память — *механическая*, построенная на ассоциациях, но не на смысловых связях. Исключительный пример — С. Г. Шерешевский, обладавший исключительной памятью. О нем А. Р. Лурия написал «Маленькую книжку о большой памяти». Шерешевский ничего никогда не забывал, мог запомнить бесчисленное количество слов и воспроизвести через 15 лет в такой же последовательности, в какой запоминал. Он обладал синестезией: видел образы слов, мог легко представить ситуации, в которых шло запоминание. Описывал, как возвращался из гостей на другой конец Москвы мимо соленого длинного забора, далее по дороге с ухабами, тоже имеющей вкус... А Л. С. Выготскому он сказал, что голос у него желтый и рассыпчатый, у С. М. Эйзенштейна — целая композиция, букет, как будто какое-то пламя с жилками надвигается...

Однако человек нередко имеет *комбинированную* память — на числа и образы, музыкальную и символическую. Известный русский композитор Н. А. Римский-Корсаков, автор учебников, крупнейший педагог, был профессиональным военным. Его учебники по дирижированию и оркестровке до сих пор используются студентами. Другой русский композитор, А. П. Бородин (автор «Богатырской» симфонии,

оперы «Князь Игорь» и др.), одновременно был ученым-химиком и медиком.

По времени, которое требуется для запоминания и воспроизведения, память может быть *кратковременной, оперативной и долговременной*.

- Кратковременная память — это запоминание и воспроизведение материала на относительно короткое время. Ее иногда называют первичной памятью.

К кратковременной памяти относят буферную память. Студент, готовясь к семинарскому занятию, обращается к смежным источникам. Для этих целей необходима кратковременная буферная память.

Оперативная память состоит в запоминании и воспроизведении информации, используемой в основном при решении оперативных задач. В записной книжке находим номер телефона, помним его столько времени, сколько нужно, чтобы позвонить.

- Оперативная память — это запоминание и воспроизведение информации, используемой для выполнения каких-либо действий.

Оперативная память состоит из трех составляемых. Современный американский ученый Э. Бэддли выделяет *фонологическую петлю, визуально-пространственный альбом и центральный исполнитель*. Фонологическая петля — это ресурс информации, опирающийся на речь. Человек вначале проговаривает вслух или про себя смысловой отрезок (пример с номером телефона). Визуально-пространственный альбом — ресурс визуальной информации на основе представления ее в пространстве (отвечаем, где расположена аудитория, как туда пройти). Центральный исполнитель оперативной памяти — это ресурс информации, в котором сочетаются два предыдущих при распределении того или иного для выполнения разных заданий (быстро воспроизвести — «где», «что», «как», соотнести с тем, надо ли повторить эти действия, нужна ли дополнительная информация и пр.).

Измерение объема оперативной памяти помогает определить, как человек расходует ресурсы информации в своем прошлом опыте. Таким образом, оперативная память облегчает существование человека в его настоящей жизни.

- Долговременная память представляет собой хранилище всего пережитого, всех событий, информации, эмоций, умений и навыков, слов, категорий и пр. Долговременная память — это сумма всех знаний человека о мире и о себе.

В американской психологии выделяют также *эпизодическую* и *семантическую*, *эхоическую* и *иконическую*, *декларативную* и *процедурную* память. Запоминание и воспроизведение фактов и событий называется декларативной и процедурной памятью. Процедурная память характеризуется тем, что человек запоминает и воспроизводит то, как он что-то делает. Она используется для приобретения, хранения и применения навыков. Иконическая — это сенсорная память, память на звуки — эхоическая память, эпизодическая — память о конкретных событиях, семантическая память — запоминание и воспроизведение значений слов и понятий.

Типы памяти различаются в зависимости от того, какая сенсорная область является наилучшей для запоминания и воспроизведения. У большинства людей ведущий тип памяти зрительный, а вид — словесно-логический. Однако у других — слуховой или моторный тип. У людей типы памяти могут проявляться одновременно, тогда говорят о комбинированном типе.

Итак, тип памяти — то, как человек запоминает, вид памяти — что человек запоминает.

## 6.4. Индивидуальные различия в области памяти

Память любого человека уникальна потому, что каждый обладает неповторимым прошлым опытом. Индивидуальные различия области памяти затрагивают:

- ◆ вид и тип памяти;
- ◆ объем запоминания и воспроизведения;
- ◆ установку на запоминание;
- ◆ произвольность и непроизвольность запоминания и воспроизведения;
- ◆ скорость запоминания и воспроизведения;
- ◆ прочность запоминания;
- ◆ использование специальных мнемотехнических приемов запоминания;
- ◆ эйдетическую память;
- ◆ профессионально-направленную память.

Могут быть сочетания этих качеств:

1. Высокая скорость запоминания, большой объем, произвольность и скорость воспроизведения.
2. Высокая скорость запоминания, большой объем, произвольность, но с большими трансформациями. Качество воспроизведения низкое.
3. Низкая скорость запоминания, средний объем запоминания и воспроизведения, большая точность воспроизведения.
4. Высокая скорость запоминания, средний объем, медленное воспроизведение и с большими изменениями.

Возможны и другие сочетания.

Остановимся на условиях наилучшего запоминания. Можно говорить о его объективных и субъективных факторах. К объективным относятся особенности материала, его понятность, структурированность, наличие наглядности, правильно составленное расписание учебных занятий и др. К субъективным факторам относятся названные выше индивидуальные различия в области памяти. Стоит напомнить о необходимости не столько повторения, сколько включения деятельности в каждый акт запоминания.

## ГЛАВА 7. МЫШЛЕНИЕ

*7.1. Понятие мышления как высшей формы познавательной деятельности. Связь мышления с речью.*

*7.2. Формы мышления.*

*7.3. Основные мыслительные операции.*

*7.4. Виды мышления.*

### **7.1. Понятие мышления как высшей формы познавательной деятельности. Связь мышления с речью**

Мышление, как и память, относится к высшим психическим процессам, которые можно причислить к сигнификативным функциям.

В ощущении и восприятии мир предстает таким, каким он отражается органами чувств, поэтому такое познание называется *чувственным*. Но отражение окружающего органами чувств может быть случайным, непосредственным. Каким было и будет окружающее, с помощью органов чувств человек познать не может. Это возможно только

благодаря мышлению. Вместе с тем мышление зарождается в недрах чувственного познания, потому что его возможности ставят перед человеком множество вопросов. Благодаря мышлению человек способен сопоставить результаты ощущения и восприятия и сделать выводы о них. Значит, мышление отражает связи между предметами и явлениями, чего нельзя сделать при ощущении и восприятии.

Вещи обычно воспринимаются в определенных размерах, сочетаниях и связях с другими предметами. Каждый из них имеет структуру, связан отношениями с другими. В мышлении отражаются не единичные случайные свойства, а самые существенные, без которых предмет перестает быть тем, что он есть.

- ▶ Мышление — это психический процесс целенаправленного, обобщенного и опосредованного отражения существенных связей между предметами и явлениями.

Благодаря мышлению человек глубже познает настоящее, понимает, почему так происходит, что на него влияет, как оно может меняться. Мышление помогает адекватнее понять прошлое и спрогнозировать вероятные политические, культурные, национальные события. Стратегическое военное мышление Г. К. Жукова позволяло много раз упредить наступление немцев, ударить в тыл и разбить вражеские войска.

Любое мышление возможно только *при обобщении*: от единичного к общему, а затем вновь к единичному. Например, маленький ребенок трогает огонь рукой. Пока он не знает, что огонь делает больно, он не перестанет дотрагиваться. Возникнет обобщение от отражения единичного к знанию, которое заключено в общем (огонь всегда делает больно). В следующий раз при слове «огонь» ребенок сделает обобщение — «раз в тот раз было больно, то и сейчас будет ожог, а значит, больно». Следовательно, в мышлении обязательно присутствует понимание, т. е. постижение самого существенного и обобщенного.

В мышлении всегда отражается *существенное* — такой признак предмета или явления, без которого он (оно) изменяется, превращаясь во что-то другое. Скажем, для стола абсолютно неважно, сколько у него ножек. В его качестве могут выступать пень, разложенная скатерть, доска, на которой пишат, и т. п. Выявляя существенные и достаточные связи, переходя от случайных к существенным, человек способен видеть то, что скрыто от глаз.

В мышлении происходит *опосредование*. Человек, не ощущая непосредственно температуры на улице, делает вывод о том, что необходи-

мо потеплее одеться и взять зонт. На основании чего делается этот вывод? Человек видит людей под зонтами, одетых в теплые куртки. И такое обобщение делается словом. Именно слово заключает в себе множество признаков. Например, в языке саамов — северного народа — имеется более 100 слов, относящихся к снегу. Совершенно очевидно, что жизнь, практика людей потребовала обозначать снег различными словами, поскольку жизнь на севере требует учитывать его особенности — поземку, пургу, снегопад, лед и пр.

Важное свойство мышления — *целенаправленность*. Мышление — процесс, в котором человек идет от незнания к знанию, решая задачу. Древние говорили, что проблематичному уму многое непонятно. Человек пытается разрешить непонятное, докопаться до истины.

Итак, мышление обладает следующими свойствами: *обобщенностью, опосредованностью, целенаправленностью*.

Мышление и речь, мышление и язык неразрывны, мысль формируется посредством языка. Пытаясь что-то решить, человек обдумывает способы решения, потом рассказывает, как достигнуто правильное, он подбирает наиболее точные слова для формулировок.

В то же время мышление и речь — это различные явления. Они едины, неразрывны, но не тождественны. Чтобы это доказать, достаточно выразить одну и ту же мысль различными словами и на разных языках. Формы мышления и мыслительные операции у всех людей одинаковы, хотя думают они на разных языках.

Следует отметить взаимообусловленность всех высших (когнитивных, сигнификативных) функций: памяти, речи, мышления, воображения. Существует такая байка: «Сначала скажи, о чем ты будешь говорить, потом расскажи, что собирался рассказать, а затем напомним, о чем все же ты рассказывал». Таким образом, мышление — это интегральная характеристика интеллекта. В нем проявляются особенности памяти, накопленные в ощущениях и восприятии данные. Выражаются же полученные в процессе обобщения и целенаправленности результаты опосредованно, т. е. словом.

Существуют разные точки зрения на сущность мышления.

В ассоцианизме оно сводилось к набору ассоциаций. Такой взгляд уравнивал мышление и память. Механизмом мышления определялся прошлый опыт, в котором, якобы, содержались все возможные решения.

В вюрцбургской школе считалось, что мышление — класс психических процессов, не связанных с чувственной формой и речью.

Гештальтпсихология рассматривала мышление как структурный процесс, содержанием которого выступает проблемная ситуация. Механизм мышления — разрешение проблемных ситуаций, включение объекта в новую систему связей.

Гештальтпсихологи доказывали, что мышление имеет принципиальную особенность — оно добывает новое знание, становясь продуктивным (творческим), поэтому не сводимо к логическим компонентам и ассоциациям, которые сформировались в прошлом опыте. Иначе говоря, представители гештальтпсихологии (П. Анатоль, М. Вертгаймер, К. Дункер, Л. Секей и др.) исследовали такие закономерности мышления, которые стали учитываться при эвристиках и оперативном мышлении в больших системах (В. Н. Пушкин). Такой подход к мышлению позволяет задуматься над тем, как человек ищет то, что неизвестно, а если он знает, что он ищет, то зачем тогда искать.

В отечественной психологии мышление стало предметом исследования С. Л. Рубинштейна и его школы (А. М. Матюшкин, Я. А. Пономарев, А. В. Брушлинский, К. А. Абульханова-Славская и др.). Они много исследований посвятили творческому мышлению.

Еще раз напомним самые главные особенности мышления. Мышление — это познавательный процесс, при котором окружающее отражается обобщенно, опосредованно и целенаправленно. Мышление вообрало в свое содержание весь опыт человечества, который воплотился в знаниях, навыках, понятиях. Чтобы их усвоить, необходимо выявлять общее и единичное, сопоставлять, обобщать, т. е. логически мыслить. Это позволяет сформировать логические структуры мышления. Вместе с тем мышление позволяет делать новые открытия в науке и технике. Они необходимы, поскольку социальный прогресс иначе невозможен.

## 7.2. Формы мышления

Формами мышления являются понятия, суждения, умозаключения.

- ▶ Понятие — это мысль о предмете, выраженная в слове и содержащая специфические, отличительные, существенные признаки предметов и явлений действительности.

В понятии отражается самый главный, достаточный для определения сущности предмета признак. Например, для понятия «студенты» характерным будет следующее: это люди, получающие профессиональное образование в соответствующем учебном заведении по опре-

деленным учебно-профессиональным программам. Ни возраст, ни пол, ни гражданство, ни национальность, ни материальное положение, ни принадлежность к поселению здесь не имеет никакого значения.

Понятие связано с представлениями.

- Представление — это образ предмета или явления, существующий в памяти и возникающий на основе прошлого опыта, обладающий конкретными признаками, соотносимыми с реально существующими предметами.

Понятие «береза» отличается от представления о «березе». Поэтому представление — чувственный образ, эмоционально окрашенный, у каждого человека он связан с его прошлым опытом.

Все отмечаемое свидетельствует **об объеме** (широком или узком) понятия, его **содержании** (полном или неполном). Кроме того, понятия бывают *единичными* и *общими*, *конкретными* и *абстрактными*. Единичные понятия выражают в себе существенные признаки предмета (например, стол), общие — группы предметов (мебель).

По содержанию понятия могут быть *моральными* и *эстетическими*. *Моральные (этические) понятия формируются при взаимодействии с людьми*. В таких понятиях, как «честь», «достоинство», «долг» и пр., воплощен опыт других людей, их представления о социальной жизни, труде и родине. Моральные понятия усваиваются при сопоставлении своего поведения с поведением других людей, просмотре телепередач, чтении художественной литературы. Моральные понятия лежат в основе нравственного поведения, убеждений и мировоззрения.

*Эстетические понятия отражают существенные свойства красивого или безобразного в предметах и явлениях — гармония и (или) дисгармония красок, мелодий, симметрии форм*. Моральные и эстетические понятия взаимосвязаны. О красивом человеке судят не только по его внешности, но и по отношению к людям, к жизни и труду.

Следовательно, понятие — это форма мышления, в которой отображается единичное, особенное и одновременно всеобщее. Оно всегда отражает опыт людей и его взаимосвязь с конкретными действиями. Это приводит к выделению особенного в предметах, их специфичности, что затем закрепляется в слове.

Содержание понятий раскрывается в суждениях.

- Суждение — это утверждение или отрицание существующей связи между понятиями. Суждение всегда выражается словесно, устно или письменно, про себя или вслух.

В зависимости от того, утверждается или отрицается истинно существующая связь между понятиями, суждения бывают *истинные* и *ложные*. К примеру, в суждении «Все студенты — отличники» утверждается между понятиями «все студенты» и «отличники» связь, но она в действительности отсутствует. Поэтому это суждение ложное. Суждения могут сочетать в высказываниях утверждения или отрицания. Поэтому, к примеру, они могут быть общеутвердительными, общеприказательными, частноутвердительными и др.

- Умозаключение — это такая связь между суждениями, при которой появляется третье суждение, извлеченное из двух первых.

Например «Все металлы проводят электричество» (первое суждение), «Железо — металл» (второе суждение). Вывод: «Железо проводит электричество». Значит, третье суждение, или вывод, было сделано на основе двух предыдущих. Первое — общее и утвердительное. Второе — единичное и утвердительное. Вывод — утвердительный от общего к единичному, т. е. в отношении одного предмета. Умозаключение от общего к единичному называется дедуктивным, или *дедукцией*.

Однако можно делать выводы и в обратном направлении: на основе нескольких единичных суждений (посылок, положений) приходят к общему выводу; такое умозаключение — *индукция*.

В реальной жизни мысль не всегда оформляется четко и в готовом виде. В связи с этим психология и логика подходят к мышлению с разных позиций. Психологию интересует **порождение** мысли и ее оформление в суждение, а логику — как надо идти от «готового» данного суждения к готовому требуемому, т. е. уже зафиксированные результаты мышления.

### 7.3. Основные мыслительные операции

Поскольку мышление — это познавательная деятельность, то она имеет ряд специальных действий, объединенных между собой операциями: **анализом, синтезом, сравнением, обобщением, конкретизацией и абстрагированием**. В связи с последним эти операции относят к *операционным компонентам мышления*.

**Анализ** — это мысленное расчленение предмета или явления на составные свойства или части. Мысленному анализу всегда предшествовал практический. Уже в разбивании ореха обезьяной есть зачат-

ки анализа. Для проникновения в суть какой-то проблемы человек должен проанализировать условия, требования, рассмотреть свойства и их взаимосвязь друг с другом.

**Синтез** — это мысленное соединение свойств в единое целое. Синтез восстанавливает расчленяемое целое.

Анализ и синтез не существуют отдельно друг от друга. По этому поводу С. Л. Рубинштейн говорил: «Анализ без синтеза порочен... Точно так же невозможен и синтез без анализа, так как синтез должен восстановить в мысли целое в существенных взаимосвязях его элементов, которые выделяет анализ»<sup>1</sup>.

**Сравнение** — это мысленное сопоставление предметов или явлений по сходным признакам. Сравнить — значит выделить общее и отличительное, существующее в явлениях. Однако иногда сравниваются несопоставимые предметы, для того чтобы была видна очевидная разница.

**Обобщение** — это мысленное объединение предметов и явлений по их общим и существенным признакам. Общим в явлениях могут быть сходные и существенные признаки. К примеру, слива, яблоко, груша — фрукты; найден существенный признак — вкус.

**Абстрагирование** — мысленное выделение какого-либо одного существенного свойства предмета или явления из группы других при одновременном отвлечении от прочих признаков. К примеру, можно рассуждать о средствах связи, передвижения, обучения, экзаменах и т. п.

Противоположным абстрагированию процессом является **конкретизация**. Под этим понятием понимается мысленное соотнесение отвлеченных категорий и существенных свойств предмета с конкретными явлениями или образами и приведение их в соответствие друг с другом. В «Психологическом словаре» абстракция определяется как «процесс восстановления в мышлении объективной целостности, существующей через связи единичных вещей»<sup>2</sup>.

Студенты, готовясь к экзаменам, заучивают определения. Однако, когда отвечают на вопрос экзаменационного билета, привести конкретные примеры затрудняются, что свидетельствует о трудностях связи абстрагирования с конкретизацией.

<sup>1</sup> См.: Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. — С. 364.

<sup>2</sup> Психологический словарь / Под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. — 2-е изд., перераб. и доп. — М., 1997.

## 7.4. Виды мышления

Мышление делится на виды по следующим основаниям:

- 1) характеру конечной цели в решаемых задачах — теоретическое и практическое;
- 2) форме — наглядно-образное, наглядно-действенное, абстрактно-логическое;
- 3) построению способов решения задач — традиционное и проблемное;
- 4) степени развернутости — дискурсивное и интуитивное;
- 5) новизне и оригинальности получаемого продукта — репродуктивное и творческое;
- 6) включению догадки в решение — стохастическое (от греч. *stochastikos* — умеющий угадывать), случайное (вероятностное) и планомерное, поэтапное.

**Теоретическое мышление** — это анализ, синтез и обобщение уже существующих научных идей, приведение их к концепции в соответствии с поставленной задачей.

**Практическое мышление возникает при решении практической задачи в практической деятельности.** Именно последняя служит основой для появления новых идей (для рационализаторства). Эти идеи проверяются на практике. Значит, теоретическое и практическое мышление отрывать друг от друга нельзя, поскольку результат решаемой задачи в теоретическом плане абстрактный, а в практическом — материально-практический (сделать какое-то приспособление, улучшить что-то, например, вкусовые качества продукта).

**Наглядно-образное мышление возникает при образном представлении какого-либо предмета или явления.**

Ученые считают, что младшие дошкольники, еще не владея понятиями, мыслят образно, причем только со своей точки зрения. Доказательством этого могут быть наблюдения Ж. Пиаже.

Наглядно-образное мышление позволяет многообразно отражать окружающее. Оно заметно при решении конструкторских задач; бескровные хирургические операции также требуют образного мышления врача. Образы в мышлении бывают разной степени обобщенности — от ярких и насыщенных красками до символов и схем. Студент, готовясь, например, к экзаменам, делает пометки, записи, обозначает символами проработанный материал. Это помогает пониманию трудного для усвоения материала.

**Наглядно-действенное мышление характеризуется тем, что мыслительная задача при этом решается непосредственно в действии.** Мышление развивалось именно в действии. Достоянием мышления было то, что видел глаз, слышало ухо, показывала рука. Жест обозначал желание и призыв работать вместе. (Компьютерщик, меняя деталь в компьютере, пробует его включить и посмотреть, здесь ли скрыта неполадка.)

**Абстрактно-логическое мышление характеризуется тем, что человек решает отвлеченный комплекс задач,** не имеющих образного выражения, — алгебраических, физических, исторических, лингвистических и др. Абстрактно-логическое мышление наиболее обобщенно позволяет решать эти задачи. Оно способствует появлению новых знаний, понятий, умозаключений, что в итоге создает новые структуры познавательной деятельности.

По построению способов решения задач мышление, как было указано, бывает традиционным и проблемным. Выделение этих видов возможно по следующим причинам. В одних случаях, если задача не требует новых знаний, человек при ее решении использует способы действия, сложившиеся в прошлом опыте. Мышление тогда описывается как традиционное. Если же в опыте человека не было таких задач, все попытки их решить успеха не имеют. Человек пытается решить задачу иначе. **Традиционное мышление можно назвать обыденным, стереотипным, проблемное — оригинальным при необычном видении даже известных ситуаций.**

По степени развернутости различают дискурсивное и интуитивное мышление. Дискурсивное (от лат. *discursus* — рассуждение) — разворачивающее рассуждение, где каждая последовательная мысль вытекает из предыдущей. В таком случае обязательны как суждения, так на их основе и умозаключения, поскольку дискурсивное мышление предполагает какие-то доказательства, в том числе от противоположного суждения. Любое решение тогда требует определенных доводов «за» и «против». В дискурсивном мышлении поэтому вероятно появление новых понятий.

В отличие от него интуитивное мышление не имеет веских доказательств, а вытекает чаще всего из непосредственного наблюдения. Но противопоставлять его дискурсивному не следует, поскольку в нем также содержатся понятия и суждения, только в более сжатом и неразвернутом виде.

В настоящее время интуитивное мышление рассматривается в психологии как необходимый этап непосредственного видения проблемы

и творческого мышления. По мнению А. М. Матюшкина, интуитивный и дискурсивный виды мышления не противоречат друг другу, а дополняют и раскрывают общий принцип решения творческих задач.

По степени новизны и оригинальности мышление может быть репродуктивным и продуктивным (творческим). Репродуктивное — воспроизводящее, неproblemное. Человек решает все задачи уже известными способами деятельности, повторяя то, чему его учили и как учили. **Продуктивное мышление всегда творческое: человек ищет пути получения принципиально нового продукта деятельности в своей индивидуальной практике.** Поэтому он совершает квазиоткрытие, повторяя то, что было известно в истории человечества. Такое микрооткрытие позволяет формировать новую структуру мышления — переход неосознаваемых элементов в осознаваемые.

**Творческое мышление проявляется в проблемных ситуациях, но репродуктивное не исключает перехода от известного к известному.** Например, студенты решают задачи по математике, используя правила и помня способы решения аналогичных задач. Надо решить задачу: «Что передвигается на четырех ногах утром, на двух — в полдень, на трех — в сумерки?» Согласно мифам Древней Греции, такую загадку задавала злобная Сфинкс, обещавшая мучить жителей Фив до тех пор, пока они ее не отгадают. Эдип распознал в загадке метафоры: утро, полдень и сумерки — разные отрезки человеческой жизни; младенчество, когда человек ползает на четырех ногах; полдень — это взрослость — человек ходит на двух ногах; сумерки — старость, человек пользуется тростью. Значит, ответ «люди».

Мышление может быть стохастическим, в котором присутствует догадка, и поэтапным, где возможен переход от внешне развернутых умственных действий вовнутрь. Эти процессы были изучены П. Я. Гальпериным и его сотрудниками. Переход извне вовнутрь называется *интериоризацией*. Она проходит вначале как этап материализованного действия, затем это действие проговаривается (этап громкой речи), далее действие сворачивается. Например, первоклассник выполняет требование учителя собрать из букв какое-то слово. При этом он повторяет его вслух, потом произносит про себя. Действие сворачивается.

Обратный процесс — *экстериоризация*, т. е. применение сформированных знаний. Ребенок читает слова по букварю без разборного полотна, а затем вообще начинает читать книги.

В реальной жизни нам приходится решать разные задачи, где требуется использовать различные виды мышления.

К характеристике мыслительной деятельности человека относятся *быстрота, широта, гибкость, глубина, критичность, инициативность и сообразительность*. Отсюда можно заключить, что на мышление влияют особенности личности, индивидуальные свойства человека. Но нельзя также отрицать роль подвижности и силы нервной системы при решении человеком сложных мыслительных задач, поскольку усталость, истощение в процессе поиска намного отодвигают нахождение единственно верного решения. Самостоятельность мышления состоит в независимости принятия решения. Критичность мышления — это объективная оценка самого себя и своих подходов к решению задачи. Глубина мышления состоит в способности планировать, сравнивать, находить существенное и несущественное при выборе стратегии и тактики мыслительной деятельности. Гибкость мышления заключается в умении отыскивать верное решение, отказавшись от ригидных (навязчивых и стереотипных), при постоянной потребности поиска лучшего варианта.

## ГЛАВА 8. ВООБРАЖЕНИЕ

8.1. Понятие воображения. Представления воображения и памяти.

8.2. Виды воображения.

8.3. Формы переработки прошлого опыта при воображении.

### 8.1. Понятие воображения. Представления воображения и памяти

«Иначе говоря, привнесение нового в самое течение наших впечатлений и изменение этих впечатлений так, что в результате возникает некоторый новый, ранее не существовавший образ, составляет, как известно, самую основу той деятельности, которую мы называем воображением»<sup>1</sup>. Так Л. С. Выготский характеризовал воображение.

Человек не только запоминает, отражает свойства и сущность окружающих предметов и явлений, но и преобразует мир в своем воображении.

<sup>1</sup> *Выготский Л. С. Собр. соч.: В 6 т. Т. 2. Проблемы общей психологии / Под ред. В. В. Давыдова. — М., 1982. — С. 437.*

- Воображение — это психический процесс создания новых образов на основе ранее воспринятых.

В результате воображения, или фантазии, появляются новые образы. Здесь проявляется универсальная способность человека представлять то, что будет преобразовано. Это возможно путем переработки содержания практического, эмоционального, интеллектуального опыта. В воображении мир предстает перед человеком в проектном будущем. Чтобы что-либо изменить, надо это представить. Поэтому воображение носит целеполагающий характер.

Не случайно И. Кант придавал воображению значение всеобщности в порождении и структурировании образа мира. Воображение влияет на протекание других психических процессов.

Отечественными психологами были исследованы различные феномены связи воображения с разными психическими функциями. Например, А. В. Запорожец в изучении дошкольников увидел эмоциональное предвосхищение их будущей деятельности — «будущую радость». В. П. Зинченко в определенных условиях эксперимента обнаружил появление продуктивного восприятия.

Ряд ученых полагали, что механизмом воображения является *инсайт*, т. е. озарение — эффект, ни от чего не зависящий и не связанный с мозгом. В воображении по-новому сочетаются первичные связи, а старые разрываются. В свидениях человек путешествует по облакам, совершает героические поступки. Свидетельством работы мозга при воображении были так называемые стигматы — кровоподтеки, появляющиеся у верующих людей.

При воображении конструируется новое как тенденция, и происходит это задолго до реального его воплощения в конкретный предмет или действие. Осмыслить такую тенденцию можно только с помощью мышления. Однако отличие последнего от воображения здесь в том, что знание еще не воплотилось в понятия или суждения, но на чувственном уровне уже складывается некий образ.

Одна из особенностей воображения состоит в следующем: предметное целое создается соответственно той потребности, которая встает перед человеком. Кроме того, происходит перенос какого-то свойства объекта на другой. В этом процессе большая роль принадлежит символической функции воображения.

Воображение — специальная функция человека, предвосхищающая и преобразующая окружающий мир в сознании: человек оперирует образами памяти и понятиями мышления, на основе которых появляются

ся новые образы в новых сочетаниях. Но образы памяти отличаются от образов в воображении. Своеобразна и связь воображения с мышлением (табл. 8.1).

Таблица 8.1

## Связь воображения с памятью и мышлением

| Память                                                            | Воображение                                              | Мышление                                                           |
|-------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------|
| Точность образов                                                  | Сочетание образов по-новому                              | Образы как основа понятий                                          |
| Сохранение в точности и неприкосновенности представлений и знаний | Разрыв известных связей                                  | Сущностная характеристика предметов                                |
| Появление цели запомнить                                          | Появление цели создания нового образа                    | Появление цели определить существенное                             |
| Решение задачи как лучше сохранить прошлый опыт                   | Решение задачи в образном материале                      | Решение задачи на создание нового понятия, получение нового знания |
| Оперирование ассоциациями из прошлого опыта                       | Оперирование образами и разрывами (диссоциациями) связей | Поиск аналогов, соответствий                                       |
| Установка на будущее воспроизведение                              | Программирование соответствия и различия с уже известным | Управление познанием с помощью четких действий                     |

Таблица показывает, как в памяти, в воображении человек оперирует образами, только во втором случае сочетаются они по-новому. Задача памяти — сохранить как можно точнее представления, в воображении — наоборот — отойти от штампов и найти иное сочетание их между собой. Мышление приводит к использованию сложившихся образов для того, чтобы выявить в них случайное и существенное.

Если в памяти главная задача человека — сберечь прошлое по максимуму и без искажений, то с помощью воображения оно служит только началом осмысления новой задачи — создания необычного образа. В мышлении же задача несколько иная — выявить существенные свойства познаваемых явлений и предметов.

Воображение, как память и мышление, — это познавательная деятельность, в которой человек оперирует действиями, приводит их в соответствие со своими целями и задачами. Это своеобразное про-

граммирование создания будущих образов. Примером может служить художественное творчество, когда художник вначале делает эскизы, наброски, сопоставляет их с тем, что зафиксировали фотографии, воспоминания очевидцев. Сам процесс создания включает несколько этапов: на предварительном собираются материалы, сопоставляются между собой, вычленяется общее и особенное, затем накапливаются зафиксированные образы в набросках. Отличие мышления от воображения по этому параметру — большая и меньшая точность в проводимых действиях. Воображение требует отлета фантазии от реальности. В мышлении же человек оперирует понятиями, сущность и содержание которых влияют на правильность решения задачи.

Отметим, что противопоставление воображения памяти и мышлению условно. Они существуют неразрывно и выступают в решении задач своеобразно. Воображение может временно исполнять функцию мышления. Это происходит, когда информации для решения задачи становится недостаточно. На помощь приходит воображение, чтобы угадать то, что требует точного воспроизведения и логического мышления. Например, на экзамене студент не может вспомнить материал. На вопрос преподавателя он пытается сузить границы поиска и начинает говорить по принципу «лишь бы не молчать, вдруг что-то правильно угадаю». Иногда он угадывает по реакциям педагога: если тот кивает головой — значит, правильно. Если нет, угадывание продолжается. В этом случае воображение приходит на помощь в виде угадывания ответа.

Таким образом, воображение — познавательный процесс создания новых образов на основе преобразования старых. Оно связано с мышлением, памятью, эмоциями и волей. Это необходимый элемент творческой деятельности человека. Специфика воображения состоит в том, что оно участвует в программировании поведения, если ситуация неопределенна. Можно считать, что с помощью воображения человек моделирует свою деятельность на всех этапах и принимает решения даже тогда, когда информации мало. Воображение в образной форме реализует потребности, поэтому стимулирует соответствующую им деятельность.

## 8.2. Виды воображения

Воображение может быть разных видов. Их определяют по следующим основаниям: *активности* (произвольному) и *креативности* (творческому).

**Активность, или произвольность, в процессах воображения характеризует появление образов при волевом усилии и мотивации.** В связи с этим воображение может быть *активным* и *пассивным*. К активному относятся творческое, воссоздающее, мечта. К пассивному — сновидения, грезы, утопии.

Активным субъектом человек выступает в творческом воображении. Будучи ответственным за свою деятельность, строя планы и воплощая задуманное, он становится творцом. При таком воображении сильная мотивация направляет создание и активизацию образов. Это касается как творческого, так и репродуктивного воображения.

К активному воображению относится и мечта — представление желаемого будущего приводит человека к стремлению его достичь. Если бы человек был лишен способности мечтать, он не смог бы опережать свое время. Мечтающий человек конструирует мир по своему желанию и не только ради своего блага.

**К активному воображению относится репродуктивное, или воссоздающее.** Оно необходимо при чтении географических карт, воссоздании в своем сознании событий, о которых говорит учитель, чтении художественной литературы, восприятии фильмов. **Репродуктивное воображение — это создание образов по описанию, восстановление в своем сознании того, что существует, но в практике данного субъекта встречается впервые.** Репродуктивное воображение выполняет значительную роль в эффективном запоминании.

**Пассивное воображение — это непреднамеренное воображение без участия воли.** Сновидения возникают непреднамеренно, грезы появляются на фоне чувств. Сновидения и грезы не включены в активную деятельность. Нельзя сказать, что они не обогащают жизнь человека. То же можно отнести к утопиям, которые моделируют желаемое будущее. Отличие мечты от утопии не только в активности субъекта при осуществлении желаемого будущего, но и в социальной значимости. **Мечта чаще всего продуцируется из опыта одного человека, а утопии отражают потребность общества в социальных переменах.** В мечтах и утопиях отражается время. В жизни все взаимосвязано — мечты рождаются при выполнении деятельности, которая чем-то не устраивает человека; своими действиями, рожденными в сознании, он хочет ее изменить и реально изменяет. Грезы, как и утопии, также проявляют пассивность человека.

По наличию элементов творчества воображение делится на *творческое* и *воссоздающее*. К творческому относятся собственно продук-

тивное, мечта, утопии, грезы. **Творческим можно считать такое воображение, которое дает новые ценные результаты, значимые для самого человека или общества.**

Творческое воображение проявляется у ребенка в творческих играх, где он выступает в разных ролях, стремится быть похожим на тех, кого представляет. Оно проявляется и при написании сочинений на свободную тему. В результате творческого воображения рождаются дипломные проекты, в которых выпускники вузов решают задачи кораблестроения или экономики. Возможно, эти решения не приведут к научным открытиям, но для студента это настоящее научное микрооткрытие.

Этапы творческого воображения включают возникновение творческой идеи, «вынашивание» замысла и его реализацию. Образы воображения различаются между собой по степени яркости и по соотношению с действительностью. Выделяют *реалистическое воображение*, которое отражает действительность и предвосхищает события. *Фантастическое воображение* отражает не существующее и не похожее на реальность.

Один из вопросов, на которые трудно ответить однозначно, — возможность коллективного творчества. Это вопрос условий, необходимых для сосредоточенности и обдумывания идеи и ее воплощения. Были проведены специальные исследования: людям давали различные задания, которые надо было выполнять то по одному, то в группе. Затем измеряли групповой эффект.

В наше время идеи о групповой деятельности как ускорителе творчества воплотились в так называемом *брейнсторминге*, или мозговом штурме. Один из его зачинателей — американский психолог А. Осборн. Другое название этого метода — *синектика*. Его особенность в том, что собираются специалисты из разных областей, имеющие сравнительно одинаковый опыт работы в этой области. Столкновение неожиданных мнений, невероятных аналогий приводит к неожиданным предложениям, которые быстро приводят к оригинальным решениям. Напомним хотя бы популярную игру «Что? Где? Когда?».

Источником воображения служат реальная жизнь и потребности людей. Любой создаваемый образ рождается в результате испытываемой человеком необходимости в нем. Окружающее при воображении перерабатывается по-разному.

### 8.3. Формы переработки прошлого опыта при воображении

Основные формы переработки прошлого опыта при воображении таковы: *комбинирование*, *агглютинация*, *акцентуация* в виде преувеличения (гиперболизации), преуменьшения (минимизации), заострения (шарж, карикатура), схематизации, типизации.

**Комбинирование, или сочетание имеющихся в опыте элементов в новые соотношения, комбинации.** Этот способ довольно распространен. Он находит применение в науке, техническом изобретательстве, художественном творчестве. Образ Наташи Ростовской собирательный: одни черты взяты у Софьи Андреевны, жены Толстого, другие — у ее сестры. Однако они были перенесены в новый образ не механически. Они должны были отвечать типичности русского характера, непосредственности и живости молодости, трепетному отношению к жизни, преданности. Получился целостный органичный образ. При этом важен не случайный набор свойств, а их новое сочетание, в итоге появляется смысл существования данного образа. Преобразование, которое происходит при комбинировании отдельных свойств, показывает новые смыслы при новых сочетаниях. В результате создается новый образ, в котором воплощена какая-то идея, тенденция.

**Агглютинация (от лат. *agglutinatio* — приклеивание) — образование нового образа путем присоединения к основному дополнительных признаков, ему не свойственных.** Примеров агглютинации много в русских народных сказках, народном эпосе.

Другим приемом преобразования представлений, сложившихся в прошлом опыте, выступает **акцентировка**. К ней относятся *преувеличение (гиперболизация)*, *преуменьшение (минимизация)*, *схематизация*, *заострение*, *типизация*.

*Преувеличение*, или гиперболизация, отдельных признаков в создаваемом образе возникает для того, чтобы подчеркнуть мощь героя или предмета (море-океан, рыба-кит), особенности передвижения при отсутствии реальных возможностей овладеть расстояниями и пространством (ковер-самолет, Карлсон). Преувеличение используется для того, чтобы подчеркнуть значимость времени, исторических событий в жизни народа (Мальчиш-Кибальчиш, Гаргантюа, Пантагрюэль и др.).

*Преуменьшение*, или минимизация, отдельных признаков также имеет смысловую нагрузку: она подчеркивает значимость героя, его

находчивость (Дюймовочка, Мальчик-с-пальчик и пр.) несмотря на маленький рост или объем (Оловянный солдатик).

*Схематизация* — создание нового с помощью слияния отдельных представлений, вследствие чего сглаживаются различия, а черты сходства выступают более отчетливо. Таким приемом часто пользуются конструкторы новой техники. Например, Циолковский конструировал летательный аппарат, ставший прообразом космической ракеты.

*Заострение* — это подчеркивание отдельных признаков, что часто наблюдается в дружеских шаржах (положительное использование отличительных черт) и карикатурах (подчеркивание черт, вызывающих неприятие у окружающих). Заострение достигается посредством сдвига, изменения пропорций, подчеркиванием действительно существующих в оригинале черт, но в связи с чертами характера (длинный нос как желание вникать в те события, которые героя не касаются; огромные глаза с густыми ресницами как пустота отраженного в них страха мира). Заострение необходимо для выделения общезначимого, в котором есть потребность. Например, у Рабле маленький Гаргантюа играючи снимает колокола с собора Нотр-Дам и вешает на шею своей лошади.

Преобразование действительности в сознании возможно и при помощи приема типизации. *Типизация* — это специфическое обобщение. При ней появляющийся образ есть носитель общей значимости какого-то явления для всех людей. Одни черты вообще опускаются, другие — упрощаются и освобождаются от несущественных, которыми обладает конкретный человек. В результате образ и значение сливаются.

При типизации выделяются существенные, повторяющиеся признаки в однородных образах. Однако не всегда типизация собирает те черты, которые встречаются в других образах. Возможно создание такого типа героя, который воплощает в себе будущие реальные события. В фантастических произведениях часто писатели создают героев, которые становятся предвестниками будущих общественных изменений или цивилизаций. К примеру, в одном из романов братьев Стругацких изображено будущее общество потребления, где людям ничего не надо. Это общество, в котором происходит инволюция.

Человек использует те приемы переработки прошлого опыта, которые отвечают цели его замысла, появившимся потребностям и связям с деятельностью.

Таким образом, воображение — важная психическая функция преобразования окружающего мира на основе прошлого опыта. Будущее человек вначале создает в воображении, а затем воплощает в своей практике.

## ГЛАВА 9. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ВНИМАНИЯ

*9.1. Понятие внимания. Специфика внимания.*

*9.2. Виды внимания.*

*9.3. Свойства внимания.*

### 9.1. Понятие внимания. Специфика внимания

Своеобразие внимания породило несколько различных точек зрения на его природу. Одни считали, что внимание порождено трудовой деятельностью, поэтому оно имеет социальную природу. Естественно-научные подходы к вниманию подчеркивают его рефлекторный характер (И. М. Сеченов, И. П. Павлов, А. А. Ухтомский, Б. М. Теплов, В. Д. Небылицын и др.). Еще И. М. Сеченов, а затем И. П. Павлов высказывали предположения о том, что внимание связано с возникновением очагов оптимального возбуждения на основе ориентировочного рефлекса. По мнению А. А. Ухтомского, возбуждение распределяется по коре мозга неравномерно, приводя к очагам оптимального возбуждения. Вследствие этого было установлено, что внимание возможно на основе бодрствования коры головного мозга, повышения ее активности. В отборе информации участвуют лобные отделы больших полушарий, в мозгу имеются «нейроны внимания». Ретикулярная формация, расположенная в стволовой части мозга, где располагается комплекс нервных клеток, отвечает за ориентировочный рефлекс, а значит, за внимание.

Анализ литературы позволяет выделить основные факторы, вызывающие внимание, — раздражители и их особенности (сила, новизна, контраст, исчезновение, значимость и пр.), организация деятельности (смысловая организация), отношение раздражителя к потребностям (связанные с прошлым опытом и потребностями предметы вызывают внимание). Все отмеченное позволяет считать, что внимание входит составной частью в познавательные психические процессы, несмотря на то что своего предмета не имеет, однако они предстают во внимании как деятельность.

- Внимание — это избирательная направленность психической деятельности человека на отражение окружающего с особенной отчетливостью и ясностью, ее сосредоточенность на объектах, имеющих для него определенную значимость.

Избирательная направленность означает, что окружающее отражается в познавательной деятельности, которая имеет начало, стадии высшего оптимума, завершения. Там, где деятельность достигает наибольшей эффективности, она находится под контролем внимания. Оно позволяет изменить характер протекания деятельности, человек может выполнять ее с особым усердием в связи со значимостью отдельных ее сторон, на которые обращается произвольное внимание.

В мышлении внимание фокусирует сознание на самых существенных сторонах явления, поскольку меняет строение психических процессов, превращая их в направленную деятельность. Внимание по-своему структурирует познавательную деятельность, на передний план выдвигается задача. Если внимание отсутствует или человек отвлекается, то задача не осознается как значимая.

Нельзя быть внимательным вообще: благодаря вниманию обеспечивается четкая деятельность, имеющая содержание и формы — внешнюю или внутреннюю. Иначе говоря, внимание выступает регулятором внешней деятельности и внутренней жизни, что позволяет человеку своевременно реагировать на происходящие изменения.

На ранних этапах развития внимание непосредственно включается в поведение и практическую деятельность. Оно вначале возникает как бдительность, настороженность. Но и в этот момент выступает регулятором, тормозом для действий, мешающих осуществлению других, более важных.

Генетически внимание возникло как реакция на раздражители извне, помогая организму вовремя реагировать на опасные или неожиданные. Поэтому в физиологической основе внимания лежит безусловно-ориентировочный рефлекс «что такое?». Человек или животное становится внимательным тогда, когда извне поступают неожиданные раздражители, на которые должна быть соответствующая реакция. Благодаря вниманию происходит концентрация психической деятельности. Внимание ориентирует человека на действие с предметами.

Все сказанное подтверждает мысли К. Д. Ушинского о том, что внимание — это дверь, через которую проходит все, что входит в душу человека. Отчетливо данная особенность проявляется в мимике. Удивленный человек имеет характерно приподнятые брови, широко открытые глаза, экономные движения. Напомним: «Затаив дыхание, слушает», «От удивления открыл рот» и пр. Но в одном случае внимание вызывают попавшие в поле зрения человека предметы, а в другом

человек сам его вызывает. Деятельность, таким образом, протекает здесь по-разному.

Во внимании проявляется отношение человека к объекту. Эта особенность сделала внимание дискуссионной проблемой. В ассоцианизме вообще не включали его в психологию. В начале XX в. стали считать, что внимание выражает активность сознания. С точки зрения психологии поведения внимание — это рефлекторная установка. Но объяснить его только таким образом недостаточно, потому что в высших проявлениях внимания отмечается осознанность. Рефлекторные же установки могут выражать и его причину, и его следствие.

Некоторые ученые сводят внимание к структурности восприятия. Но некоторые виды внимания связаны с мышлением, с помощью которого выделяются существенные и несущественные стороны объекта. В этом случае внимание выступает регулятором мышления. Оно выражает особенность процессов, направленность которых регулируется деятельностью.

Сведение внимания к восприятию намечается и в отечественной, особенно инженерной, психологии. Например, в «Психологическом словаре» читаем: «Внимание — это процесс и состояние настройки субъекта на восприятие приоритетной информации и выполнение поставленных задач»<sup>1</sup>.

## 8.2. Виды внимания

В одних случаях человек заставляет себя быть сосредоточенным, не отвлекается на предметы, которые не имеют отношения к выполняемой деятельности. В других он сразу отвлекается на окружающее, достаточно долго что-то рассматривает, прислушивается. Фактически здесь речь идет о двух противоположных видах внимания — *произвольном* (преднамеренном) и *непроизвольном* (непреднамеренном).

- Непроизвольное внимание — это направленность психической деятельности без сознательных волевых усилий, без предварительной установки и цели.

Иногда этот вид называют пассивным. Оно возникает под влиянием двух факторов: внешних и внутренних. К внешним относятся осо-

<sup>1</sup> Психологический словарь / Под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. — 2-е изд., перераб. и доп. — М., 1997.

бенности предметов или явлений — их необычность, яркость, привлекательность, исчезновение привычных. Сильный звук невольно привлечет внимание человека. Но не только сильный звуковой раздражитель привлечет внимание, но и слабый — в необычной обстановке. В светлое время суток шаги за спиной не привлекут внимания, а вот в темное — наверняка.

Другая группа факторов связана с их значимостью. Работает токарь на станке, вдруг появляется неясный звук, которого быть не должно на таком этапе обработки детали. Токарь непроизвольно обратит на этот звук внимание.

В непроизвольном внимании обнаруживаются направленность человека, его интересы, прошлый опыт. Есть некоторое сходство непроизвольного внимания у животных и человека: как те, так и другие реагируют на звуки, шорохи, яркий свет.

- Произвольное внимание — это внимание, при котором человек ставит цель сосредоточиться на каких-то предметах и явлениях, для чего нужно волевое усилие.

Внешние условия влияют на внимание, но, вопреки желаниям извне, человек заставляет себя быть внимательным, чтобы не пропустить главное. Труднее организовать произвольное внимание в незнакомой обстановке, поскольку много новых раздражителей, которые отвлекают. На произвольное внимание благотворно влияет режим, одно и то же рабочее место. Однако нельзя думать, что произвольное внимание требует абсолютной тишины и особых условий. В опытах В. А. Артемова изучающие иностранный язык студенты были помещены в кабинеты, куда не поступали никакие звуковые и зрительные раздражители. Они должны были заучивать иностранные слова. Оказалось, что студенты не могли сосредоточиться в абсолютной тишине. Ученые полагают, что для произвольного внимания посторонние раздражители способствуют так называемой *канстелляции*, усиливающей внимание на главных раздражителях.

Основные виды внимания между собой связаны. Иногда они переходят друг в друга. О такой особенности писал ученый, занимающийся проблемой внимания, в частности *последпроизвольного*, — Н. Ф. Добрынин<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> См.: Добрынин Н. Ф. О селективности и динамике внимания // Вопросы психологии. — 1975. — № 2.

Сущность послепроизвольного внимания в следующем. Появляется непроизвольное внимание, при котором человек заинтересованно следит за чем-то. Но необходимо заняться серьезной деятельностью, требуется внимание произвольное. Человек с трудом сосредоточивается на нужной деятельности. Спустя какое-то время он увлекается и занимается без принуждения, пока работу не закончит.

Когда-то К. Д. Ушинский советовал использовать непроизвольное и произвольное внимание. Необходимо приучаться делать то, что незанимательно, просто ради удовольствия выполнять нужное. В приведенной далее табл. 8.2 представлены три вида внимания.

Таблица 8.2

Виды внимания и их сравнительная характеристика

| Вид внимания             | Причины возникновения                                                                       | Основные характеристики                                    | Механизмы                                      |
|--------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------|------------------------------------------------|
| <i>Непроизвольное</i>    | Необычный, неизвестный, значимый, сильный, контрастный, вызывающий переживание раздражитель | Легкость возникновения                                     | Безусловный рефлекс «что такое?»               |
| <i>Произвольное</i>      | Постановка (принятие) задачи                                                                | Направленность на предмет и решение задачи. Волевые усилия | Осознание цели                                 |
| <i>Послепроизвольное</i> | Выполнение обязательной деятельности и возникающий интерес                                  | Сохраняется целенаправленность, снимается напряжение       | Доминанта, возникшая в деятельности, и интерес |

Некоторые ученые выделяют внешнее и внутреннее, а также коллективное, групповое и индивидуальное внимание. *Внешнее направленное* — это внимание, объектом которого выступают внешние предметы и явления, а *внутреннее* — перцептивное, его объектами оказываются мысли, ощущения. Внутренний и внешний виды внимания находятся друг к другу в противоречивых отношениях. Одновременно невозможно быть направленным на объекты вовне и внутри.

Внутреннее внимание направлено на внутренний мир. Чувства, воспоминания, мысли, моделирование будущего, его последствий необходимы для развития сознания и самосознания. Оценка событий, своего места в них представляется важной для становления личности.

Не меньший интерес представляет индивидуальное, групповое и коллективное внимание. Коллективное необходимо в совместных

формах деятельности, когда объектом выступает один предмет. Особенно это характерно при выпуске поточной, конвейерной продукции, когда каждый отвечает за общий результат труда. Групповое внимание характеризует направленность сознания группы людей на какой-то предмет. Индивидуальное внимание — это направленность сознания на задание, которое выполняется одним человеком.

### 9.3. Свойства внимания

Теоретически и операционально внимание характеризуется *уровнем* (интенсивностью, концентрацией), *объемом* (широтой, распределением), *скоростью переключения* (перемещения), *длительностью* и *устойчивостью*.

- Концентрация внимания — это способность человека направлять свое сознание на предмет или явление и быть полностью им поглощенным.

Поглощенный деятельностью человек не замечает никаких раздражителей. Концентрация внимания аналогична страсти: та же самоотдача объекту, генерализация всей психической деятельности на объекте деятельности. Концентрация внимания — это степень сосредоточенности внимания на объекте.

- Объем внимания — это количество предметов, которое человек может охватить своим сознанием в единицу времени.

В экспериментальной психологии В. Вундта с помощью тахистоскопа изучался объем внимания. Были обнаружены довольно значительные индивидуальные различия: у взрослого 4–6 объектов, у детей — 2–3 объекта. Объем внимания может быть увеличен, если человек сможет объединять их в осмысленное целое.

С объемом внимания тесно связана распределяемость.

- Распределяемость внимания — способность человека одновременно удерживать в своем сознании определенное число разнородных элементов в течение некоторого времени.

Распределяемость внимания свидетельствует об ограничении его фокуса. Человек слушает и пишет, идет и говорит, смотрит телевизор и разговаривает по телефону. Взрослый способен выполнять одновременно несколько видов деятельности. Но это возможно при одном ус-

ловии — если одна деятельность осознанна, другие происходят автоматически. Число разнообразных элементов, которые человек одновременно удерживает в сознании, свидетельствует, что способность к распределению можно развивать.

Распределяемость внимания зависит от ряда условий: связаны или нет между собой различные объекты по смыслу, автоматизированы или нет действия, между которыми распределяется внимание, много ли времени нужно для распределения в сознании тех или иных элементов. Связь объектов по смыслу помогает распределяемости внимания. Если же при одной осознанной деятельности остальные выполняются автоматически, то распределение внимания может быть довольно высоким.

Следующее свойство внимания — переключаемость.

- ▶ Переключаемостью внимания называется перемещение сознания от одной деятельности к другой или от одной операции к другой в пределах одной деятельности.

На переключаемость внимания влияют особенности нервных процессов, деятельность, установка.

- ▶ Устойчивость внимания — это длительность, в течение которой будет сохраняться интенсивность деятельности, т. е. задержка сознания на каком-то объекте.

Следует отметить активность личности при устойчивости внимания. Трудно его сосредоточить, если деятельность не представляет интерес. При устойчивости внимания выделяются разные аспекты. (К примеру, человек не только вслушивается в звук, но и определяет, чья музыка звучит, определяет тональность, ведущие сольные партии и пр.)

Свойство, противоположное устойчивости, — **рассеянность**, при которой внимание как бы скользит по поверхности предметов, долго на них не задерживаясь. Причины рассеянности различны: например, необычность рядом имеющегося раздражителя (скажем, доска с написанными формулами рядом с монитором, на котором размещается теоретическая информация). Исчезновение раздражителя также оказывает влияние на появление рассеянности внимания. То же происходит, когда много раздражителей. (Слишком много пособий, схем, приборов, рассказ преподавателя, разговор соседей отвлекают студента.)

## Раздел 3

# ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВАЯ СФЕРА

## ГЛАВА 10. ЧУВСТВА И ЭМОЦИИ

*10.1. Понятия чувств и эмоций. Теории эмоций.*

*10.2. Виды чувств.*

*10.3. Формы проявления чувств.*

### 10.1. Понятия чувств и эмоций. Теории эмоций

Познавая окружающее, человек испытывает к нему определенное отношение, что-то ему нравится, а что-то нет. По мнению одних ученых, чувства — это высшее проявление переживания человека. Другие же считают, что чувства имеют как человек, так и животные, а эмоции — только человек. Третьи — наоборот, полагают, что эмоции в процессе филогенеза появились у животных, у них же и остались без изменений, способствовали их приспособлению к окружающему и были регуляторами деятельности при опасности. Человек же как высшее разумное существо обладает чувствами, а эмоциями — животные.

- Чувства определяются как устойчивые эмоциональные отношения человека к явлениям действительности, отражающие значение этих явлений в связи с его потребностями и мотивами. Это высший продукт развития эмоциональных процессов в общественных условиях.

Чувства появляются по определенным причинам, вызывающим у людей разные переживания. Главные причины чувств людей — удовлетворение или не удовлетворение потребностей.

Потребности — двигатели жизни человека. Они появляются в разных сферах жизни и имеют ярко выраженный предметный характер. В них отражается субъективное отношение человека к предмету познания. В этом отношении и виден мир чувств и эмоций человека.

Чувства и эмоции проявляются в процессе деятельности и на нее влияют. Субъективный фактор имеет основное значение. Одни и те же предметы могут вызывать в разное время и в разной обстановке противоположные переживания. С помощью чувств можно выделить

в воспринимаемой действительности те явления, которые более всего значимы. Предметность чувств состоит в том, что они связаны с конкретным предметом, человеком, событиями в жизни.

Чувства формируются в процессе общественного развития человека и изменяются в зависимости от конкретных социальных условий. У определенного человека чувства организуют иерархическую систему.

- Эмоции (лат. *emovere* — возбуждать, волновать) — особый класс психических процессов и состояний, которые связаны с потребностями и мотивами и отражают непосредственные переживания.

Эмоции сопровождают любые проявления человека и служат регуляторами психической деятельности. Античные философы рассматривали их как особый вид познания, а состояния удовольствия или страдания связывали с будущим благом или бедой.

Отличия чувств от эмоций заключаются в следующем:

1. Эмоции связаны с конкретными ситуациями и нестабильны. Чувства отражают стабильные переживания.
2. Чувство может реализовываться различными эмоциями. Например, горе может быть выражено в печали, страданиях, отрешенности, угнетенности, плохом настроении и пр.
3. В одном и том же чувстве могут соединиться разные, порой противоположные эмоции. Поэтому чувства могут быть амбивалентными (от радости человек может плакать).
4. В процессе индивидуального развития человека чувства появляются позднее, чем эмоции.
5. Чувства обобщают несколько эмоций, превращаясь в эмоциональную сферу человека.
6. В чувствах проявляется переживаемое отношение человека к чему-либо значимому. В эмоциях такой отчетливой значимости предмета потребностей нет, поэтому они ситуативны и могут возникать без его отчетливого осознания.
7. В эмоциях животных также удовлетворяются (или нет) их потребности (в самосохранении, продолжении рода, пищевого и ориентировочного инстинктов), однако они ограничены именно этими инстинктами, поэтому бедны.
8. У человека чувства многомерны, у животных этого быть не может. Но даже эмоции, сходные у животных и человека, имеют качест-

венные различия. К примеру, гнев человека и ярость животного сильно различаются по протеканию и результату, поскольку человек контролирует сознанием их возникновение и процесс протекания.

В истории психологии сложились разные взгляды на эмоции и чувства, их происхождение и роль в жизни человека.

Одни ученые связывали переживания человека с его общей способностью чувствования. Она была независима от процессов познания и воли. Поэтому чувства нельзя относить к эмоционально-волевой сфере вместе с волей. Это точка зрения И. Канта. Представления подобного рода поддерживали Р. Декарт и Б. Спиноза.

В конце XIX в. на понимание эмоций произвела большое влияние работа Ч. Дарвина «Выражение эмоций у человека и животных». В ней ученый подчеркивал приспособительную роль выразительных движений. Они показывают рудименты движений инстинктивных, которые возникли в жизни животного в борьбе за выживание при защите потомства, борьбе с врагами и пр. Это проявляется в мимике и пантомимике, интонациях, сосредоточенности взгляда, движениях тела, походке, жестах и пр. Оскал зубов, раздувание ноздрей, сжатие пальцев при гневe показывают, как происходит борьба животных при выживании. Подобные движения, по Дарвину, сыграли положительную роль в приспособлении животных к окружающей среде.

Из теории приспособительных движений следует, что эмоциональные состояния человека не могли бы появиться, если бы были вредны или бесполезны для его жизни.

Одна из теорий эмоций была предложена В. Вундтом. С его точки зрения, выразительные движения — спутник переживаний. С каждым изменением психических состояний одновременно связаны изменения соответствующих физических явлений. Все выразительные движения рассматриваются как результат изменений в организме.

Похожа на указанную выше теорию концепция Джемса—Ланге. Они считали, что возникновение эмоций связано с изменениями в двигательной сфере организма. Работа внутренних органов меняется в зависимости от эмоций. Это подвигло ученых предположить, что последние представляют собой сумму органических ощущений, которые появляются в результате таких изменений. Джемс в этом видел причину эмоций. Плач, дрожь, смех, согласно данной концепции, — причина эмоций. Человеку грустно, потому что он плачет, причина детерминации эмоций была только в движениях, а не в сознании.

По теории У. Кеннона, телесные изменения при различных эмоциональных состояниях похожи друг на друга. Но они не могут объяснить качественных изменений в высших переживаниях человека.

Положения Кеннона были развиты П. Бардом. С его точки зрения, телесные изменения и переживания возникают почти одновременно.

Представим все отмеченные положения в табл. 10.1.

Таблица 10.1

### Основные положения теорий эмоций Джемса—Ланге и Кеннона—Барда

| Теория Джемса—Ланге                                                         | Теория Кеннона—Барда                                                                                                                   |                                                                         |
|-----------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------|
| Восприятие эмоциогенных стимулов                                            | Восприятие эмоциогенных стимулов                                                                                                       |                                                                         |
| Нервно-мышечные реакции организма                                           | Переработка нервных импульсов от рецепторов в нервной системе с одновременной передачей возбуждения в кору мозга и другим органам тела |                                                                         |
| Переработка в центральной нервной системе импульсов, поступающих от органов | Возникновение субъективного переживания                                                                                                | Появление нервно-мышечной реакции организма на соответствующие симптомы |
| Возникновение субъективного переживания стимула в виде эмоций               |                                                                                                                                        |                                                                         |

Согласно теории Д. Хебба, эмоциональные состояния определяются действием ретикулярной формации стволовой части мозга. Они возникают потому, что нарушается равновесие в деятельности клеток центральной нервной системы.

Фестингер, выдвинувший теорию когнитивного диссонанса, предположил, что положительное эмоциональное переживание появляется у человека тогда, когда ожидания подтверждаются, а когнитивные представления претворяются в жизнь. Если результаты деятельности соответствуют уровням притязания и намеченным результатам, то у человека возникают положительные переживания.

Интерес представляют также биологические теории эмоций П. К. Анохина и П. В. Симонова. Анохин полагал, что эмоциональные реакции являются приспособительным поведением, в их основе сложная физиологическая структура. Согласно биологической теории эмоций, положительные переживания возникают тогда, когда обратная информация совпадает с ожидаемой или превышает ее. Недостаток обратной информации порождает отрицательные эмоции.

Исследования Симонова показали, что информированность человека меняет его эмоциональный настрой и поведение. Эмоция возникает тогда, когда появляется рассогласование между тем, что необходимо знать, дабы удовлетворить потребность, и тем, что на самом деле известно. На этой основе исследователь создал своеобразную формулу эмоций:

$$\mathcal{E} = \Pi (H - C),$$

где  $\mathcal{E}$  — эмоция,  $\Pi$  — потребность (в формуле она с отрицательным знаком),  $H$  — информация, необходимая для удовлетворения потребности,  $C$  — информация, которую можно использовать, то, что известно.

Поясним эту формулу. Если  $\Pi = 0$ , потребности нет,  $\mathcal{E}$  также равна 0. Далее  $\mathcal{E} = 0$ , т. е. эмоция не возникает и тогда, когда  $H = C$ . Значит, если человек испытывает потребность, он обладает полной возможностью для ее реализации. В следующем случае  $\mathcal{E}$  максимальна, если  $C = 0$ . Это означает, что наибольшей силы эмоция достигает тогда, когда потребность существует, но нет информации о том, как ее удовлетворить. Эмоция как бы компенсирует информационный дефицит. (Нет известий, возникает беспокойство.) В случае если  $C > H$ , появляется положительная эмоция. Поэтому П. В. Симонов отмечал, что компенсаторный механизм эмоций, который восполняет дефицит информации, нужен, чтобы человек достигал целей.

Чувства имеют *сигнальную и регулирующую функции*. Сигнальная состоит в том, что переживания возникают и изменяются в связи с изменениями в окружающем мире или организме. Последние и вызывают чувства как сигналы. Регулирующая функция в том, что стойкие переживания направляют поведение человека и поддерживают его.

Чувства имеют такие свойства, как *динамика, фазовость, поллярность, глубина, стеничность*. Динамика чувств состоит в том, что они имеют *напряжение* и сменяющую его *разрядку*. Напряжение возникает тогда, когда человек действует в необычной обстановке или ожидает каких-то известий. Но если он получает эти известия и с ними знакомится, его напряжение становится меньше. Отсюда можно заключить, что вначале возрастает напряжение чувств, затем оно становится меньше, происходит разрядка. Следовательно, динамика чувств состоит в том, что сначала возрастает их сила, вслед за этим наступает их пик (напряжение), а затем — разрядка, чувства слабеют. *Поллярность* состоит в том, что чувства могут переходить в свою противоположность.

Иногда под термином «полярность» подразумевают *амбивалентность*, *двойственность*, единство противоречивых чувств (радость — грусть, обаяние — отвращение). Такую двойственность можно объяснить тем, что переживания человека отражают довольно сложный мир отношений, который однозначным бывает редко.

*Глубина чувств* состоит в том, что в одних случаях человека охватывают чувства сильные и длительные, в других — его переживаемые отношения к чему-либо неглубоки и поверхностны.

Чувства могут повышать жизнедеятельность, быть положительными или, наоборот, понижать ее и быть отрицательными. Переживание горя приносит страдание, жизнедеятельность человека нерезультативна. Любовь, радость преумножают силы, человек с легкостью выполняет любое дело. Это свойство чувств называется *стеничностью*.

Стеничность (от греч. *sthenos* — сила) характеризуется повышенной жизнедеятельностью организма, который мобилизуется для выполнения действий, требующих затраты большей, в сравнении с обычным состоянием, энергии.

## 10.2. Виды чувств

Переживания возникают в разных сферах жизнедеятельности человека — в сфере познания, морали, трудовой деятельности, эстетического восприятия.

К. Изард считает ряд эмоций фундаментальными, а все остальные — производными. К фундаментальным относятся:

- ◆ интерес — волнение;
- ◆ радость;
- ◆ удивление;
- ◆ горе — страдание;
- ◆ гнев;
- ◆ отвращение;
- ◆ презрение;
- ◆ страх;
- ◆ стыд;
- ◆ вина.

Из соединения фундаментальных эмоций возникают комплексные эмоциональные состояния, такие как тревожность, которая может сочетать в себе другие эмоции (гнев, вину, страх и др.).

По мнению Б. И. Додонова, существует 10 групп эмоций:

1. **Альтруистические** эмоции возникают на основе потребности в содействии, помощи другому человеку, желании приносить другим радость, заботиться о других.
2. **Коммуникативные** образуются на основе потребности в общении. У людей появляются потребность общаться с другими, делиться с ними переживаниями, чувство уважения, благодарности, признательности.
3. **Глорические** эмоции (от лат. *gloria* — слава) проявляются в желании самоутвердиться, добиться славы, превосходства перед другими. Все переживания связаны с тем, насколько удастся человеку удовлетворить свое стремление быть первым.
4. **Практические** эмоции проявляются в деятельности, которой человек занимается и переживает ее успешность или неуспешность.
5. **Пугнические** эмоции (от лат. *pugna* — борьба) проявляются как переживание преград, борьбы, интерес к ним, переживание упоения опасностью, риском, желание экстремальности.
6. **Романтические** эмоции состоят в остром чувстве необычности, отличии от других, ожидании чуда, переживании неизвестности, дальних путешествий и дорог.
7. **Гностические** эмоции (от греч. *gnosis* — знание) проявляются при переживании познания, чувства нового, желании заниматься наукой и переживать удачи и неудачи от освоения какого-либо знания.
8. **Эстетические** эмоции — переживания при восприятии произведений искусства, слушании музыки, чтении и сочинении стихов.
9. **Гедонические** эмоции связаны с удовлетворением потребности комфорта, наслаждением хорошей пищей, одеждой.
10. **Акquisитивные** (от фр. *acquisistion* — приобретение) эмоции связаны с приобретением, переживаниями удовольствия от накоплений, коллекционирования<sup>1</sup>.

Традиционно чувства делят на *моральные, морально-политические, эстетические, практические, интеллектуальные*.

**Моральные** чувства — это переживания человеком явлений, связанных с нравственным содержанием — добром и злом, законностью и беззаконием, соблюдением человеческих правил поведения, сформу-

<sup>1</sup> Додонов Б. И. Эмоции как ценность. — М., 1969.

лированных в Вечной книге, и нарушением их. Поэтому нравственные чувства, адекватные соблюдению закона и выработанные обществом, являются стержневыми для характера и удовлетворения потребностей.

**Морально-политические** чувства — это переживание принадлежности к своему Отечеству, гордость за свой народ.

**Эстетические** чувства — переживание безобразного и прекрасного в фактах или событиях на основе критериев, сложившихся в традициях данного народа. Эстетические чувства возникают в различных условиях — при восприятии художественного произведения, музыки, чтении художественной литературы.

**Интеллектуальные** чувства — переживания, связанные с приобретением знаний. Познание вызывает у человека отрицательные переживания, если процесс познания сопровождается большими трудностями. Однако они проходят, как только появляются первые удачи (в решении задач, написании какой-то работы и пр.). В основе интеллектуальных чувств лежит любовь к знанию. Это стимулирует преодоление трудностей в процессе поиска истины.

**Практические** чувства возникают при переживании возникающей деятельности, ее процесса и окончания. Процесс труда вызывает радость, когда работа приносит удовольствие, когда человек видит положительные ее результаты (школьники стремятся 1 сентября в школу, удовольствие после завершения очень ответственной деятельности).

### 10.3. Формы проявления чувств

Чувства проявляются в формах *настроения, аффекта, страсти, эмоциональных (психических) состояний, стресса и дистресса, фрустрации.*

**Настроение** — это одна из форм эмоциональной жизни человека. Так называется устойчивое эмоциональное состояние средней силы, которое длится довольно долго. Настроение окрашивает все психические процессы и вызывается конкретной причиной, т. е. событием или фактом. Настроение характеризуется эмоциональной окрашенностью (веселое, грустное, повышенное, пониженное). У него есть динамика: оно может длиться недолго, быстро меняться, может быть присуще одному человеку, группе, массе людей. Говорят об эпохах растерянности, уныния, декадентства, что свидетельствует о распространении настроения среди группы людей. (Массовый энтузиазм молодежи, покоряющей целину, — ее настроение было повышенным, радостным и длительным.)

**Аффект** (от лат. *affectus* — душевное волнение, страсть) — сильное кратковременное эмоциональное состояние. Оно сопровождается расторможенностью движений, бессвязностью речи и пр. Аффект появляется при нарушении социальных отношений — при несправедливости, оскорблении. Если эти ситуации повторяются или появляются похожие, то эмоциональные состояния как бы суммируются на основе прошлого опыта и появляется эмоциональный взрыв даже при отсутствии тех раздражителей, которые вызвали первоначальную бурную реакцию. Аффект протекает бурно, затрагивает все сферы организма, иногда происходит срыв и расстройство нервной системы вплоть до обморока. Человек входит в аффект, утрачивая волевой контроль за происходящим и своими реакциями на него.

**Страсть** — это сильное устойчивое длительное чувство, которое стимулирует деятельность, направляя ее на предмет страсти. Ее вызывают любимая деятельность, вещи или человек. Страсть открывает сильную и устойчивую направленность на что-то. Страсть может быть положительной и отрицательной.

**Эмоциональные (психические) состояния** — это переживания без отчетливого предмета, их вызвавшего. В состав психических состояний входят разные виды отражения неотчетливого воздействия извне и изнутри без отчетливого отражения их субъекта. К ним относятся такие состояния, как бодрость, усталость, апатия, депрессия, удрученность, растерянность, напряженность, расстройство настроения, эйфория и пр. Часто повторяясь, они становятся чертами характера. Н. Д. Левитов впервые стал изучать психические состояния у нас в стране<sup>1</sup>. Известно достаточное количество методик, с помощью которых можно исследовать тревожность, напряженность, агрессивность или депрессивность человека.

Психические состояния зависят от выполняемой деятельности, поведения, в них раскрываются особенности личности и зависимость от нервной системы. Появляясь в определенных условиях, они обнаруживают эмоции в непривычных ситуациях. Например, в предстартовой обстановке, перед экзаменами, у космонавтов перед полетами, у подводников перед спуском подводной лодки.

**Стресс** — это состояние психического напряжения, возникающее у человека в процессе деятельности в наиболее сложных, трудных условиях в обычной жизни и при особых обстоятельствах. Понятие

<sup>1</sup> Левитов Н. Д. Психические состояния человека // Психологическая наука в СССР. Т. 2. — М., 1960.

«стресс» было впервые введено в науку канадским физиологом Г. Селье в 1936 г. при описании адаптации и своеобразной защитной реакции организма, которая способна мобилизовать все внутренние ресурсы. Физиологически обосновал стресс У. Кеннон.

Стресс может влиять на деятельность как положительно, так и отрицательно. Он вызывается неожиданной и напряженной обстановкой. У очень многих людей стресс влияет на активизацию деятельности, способствует особой четкости мышления, осмысленному запоминанию. (На экзамене обостряются все состояния, студент становится собранным, а не только дезорганизованным.) Стресс имеет положительное значение для активизации деятельности.

Другой аспект стресса — **дистресс**. Дистресс — это эмоциональное состояние краха, потери, невозвращения прежнего статуса или роли. Надежды рушатся, появляются страдания. Такое эмоциональное состояние подрывает здоровье, человек становится пассивным, бездеятельным, возникает устойчивая депрессия. Поэтому дистресс вреден для жизни и здоровья человека (например, смерть близкого, потеря любимого существа, осознание неизлечимой болезни вызывают шок).

Близко к понятию дистресса понятие **фрустрации**. Это расстройство планов, сильное переживание из-за этого. Фрустрация появляется тогда, когда потребность в чем-то значимом не удовлетворяется и трудности ее удовлетворения непреодолимы. Фрустрация объясняет, почему человек не видит своих возможностей. Ее первоначальными источниками оказываются сначала семья, а затем школа.

## ГЛАВА 11. ВОЛЯ

11.1. Понятие воли. Теории воли.

11.2. Виды действий в процессах воли.

11.3. Структура волевого акта.

11.4. Волевые качества человека.

### 11.1. Понятие воли. Теории воли

- Воля — это способность человека действовать сознательно при преодолении препятствий для достижения поставленных целей.

Активность личности возможна только при проявлении воли. Для того чтобы удовлетворить свои потребности, человек должен проявить свою волю. Волевое действие сформировалось в процессе труда, при производстве определенного продукта. Работающий человек совершает какие-либо действия и операции, которые необходимо сознательно контролировать и управлять ими, т. е. регулировать действия в соответствии с поставленной целью, для чего и нужна воля. Любой акт, который осуществляется при преднамеренном запоминании, воспроизведении, целенаправленном произвольном внимании, решении задач и пр., контролируется осознанным волевым действием.

Воля рассматривалась различно в зависимости от теоретической ориентации ученых. При всех различиях в определении, имеющих в современной психологии, проблема воли представлена двумя вариантами: как проблема самодетерминации (мотивационный подход и идея свободного выбора) и как проблема саморегуляции (регуляционный подход). Сторонники мотивационного подхода (Л. И. Божович, В. Вундт, Ю. Куль, С. Л. Рубинштейн, Д. Н. Узнадзе и др.) считают основной функцией воли обеспечение побуждения к действию, поведению. Регуляционный подход (М. Я. Басов, Л. С. Выготский, О. А. Конопкин, В. И. Селиванов) тесно связан с мотивационным в конкретном представлении о воле как о преодолении препятствий. Он способствовал рассмотрению нежелательных эмоциональных состояний как внутренних преград деятельности в результате эмоционального напряжения. Проблема свободы воли появилась в контексте свободного выбора (У. Джемс, Э. Мейман и др.).

*Волюнтаризм* (от лат. *voluntas* — воля) объявил волю началом всех начал, считая ее превыше мышления и независимой от внешних факторов. В качестве философского понимания он определил ее началом нравственности (И. Кант, Гегель). Волюнтаристский подход фактически означает *индетерминистское* понимание воли как какой-то высшей идеи, правящей миром и людьми. Поэтому человек воспринимался пешкой в исторических процессах, им управляет неведомая, высшая сила.

В психологии воля объявлялась качественной стороной проявления всех психических процессов. Это подчеркивалось В. Вундтом, а затем У. Джемсом и Н. Лосским. Они утверждали, что воля — первичная способность, зависящая только от субъекта. Однако она относится к другим психическим процессам. К. Левин в своем учении о потребностях подчеркнул, что возникающая потребность приобретает

побуждающий характер. Внешнее окружение — это «силовое поле», в которое вовлекается человек. Однако оно создается независимо от личности, следовательно, имеет универсальный характер и существует параллельно потребностям людей, но тем не менее психологизируется.

*Интеллектуалистическая* концепция воли ставит превыше всего цель, которой детерминируется весь волевой акт. Подбор суждений о том или ином действии есть главный контролер воли (не сам процесс преодоления!). В *эмоциональной* теории воли В. Вундта воля — это класс аффектов, ее механизмом являются напряжение и разрядка. Теория идеомоторного акта У. Джемса равнозначна интеллектуалистической теории воли. Воля появляется тогда, когда есть соответствующая ее проявлению идея. Широко известно следующее утверждение Джемса: «В лесу человек увидел медведя, побегал от него и испугался». Значит, причина бегства — осознание своих движений, подбор их под соответствующую ситуацию.

В отечественной психологии волю рассматривали как самостоятельную психическую акцию. Сознательное регулирование действий, работа сознания, опосредованный характер волевого акта — вот главные аспекты воли, на которые обращают внимание отечественные исследователи. Воля — продукт общественной практики, отражает отношение человека как субъекта к окружающему миру и своей деятельности. Если человек сталкивается с должным, он включает его как моральный компонент воли.

Таким образом, воля — необходимая составляющая личности и поведения. Без нее человек не сумел бы претворять в жизнь задуманное, не мог бы преодолевать трудности и в общем не был бы способен взрослеть, трудиться, жить.

## 11.2. Виды действий в процессах воли

Воля проявляется в действиях, которые, в свою очередь, объединяются в поступки. Разделяют *произвольные* и *непроизвольные* действия. Произвольные действия осознанные, планируемые, контролируемые. Например, студент собрался готовиться к экзаменам. Он планирует процесс подготовки: в какой библиотеке взять монографии, о которых говорил на консультации преподаватель сколько страниц читать в день, что записывать, как обобщить знания, полученные на лекциях и семинарах, с теми, которые почерпнуты из монографий, и пр. Однако са-

мое главное — не планирование, а осуществление задуманного, если возникнут препятствия — лень, плохое самочувствие, посещение друзей и пр. Понятно, что подобные действия можно отнести в разряд произвольных.

- Произвольные волевые действия — это осознанный акт, в котором представления о будущих результатах и целях соединяются с конкретными результатами, полученными в борьбе мотивов при преодолении трудностей.

В волевом действии очень важны мотивы и цели. Но может ли человек быть абсолютно свободным и ни от кого не зависеть? До каких пределов может распространяться такая свобода? Быть абсолютно свободным еще никому не удавалось, поскольку мы живем среди людей и обязаны соблюдать законы того государства, где проходит наша жизнь и в котором они приняты. Каждый человек должен понимать, ради чего он совершает те или действия и какими могут быть их последствия. Важно и другое: какие потребности удовлетворяются этими произвольными действиями, т. е. ради чего человек старается преодолеть трудности. Ведь один преодолевает трудности ради собственного благополучия, и он попирает интересы других людей. Иной же никогда не откажется помогать окружающим, а собственные близкие остаются забытыми.

**Непроизвольные действия — неосознаваемые, механические, импульсивные акты, лежащие в основе уже выработанных комплексов** (одевание, совершение прогулки по знакомой дороге, проезд в транспорте и пр.). Можно сказать, что подобные непроизвольные действия более простые, чем произвольные, поскольку в них побуждение к действию сразу переходит в исполнение цели. Сама цель не выходит за пределы непосредственной ситуации, а ее осуществление достигается посредством привычных действий. В непроизвольные действия включаются импульсивные. Импульсивными они называются потому, что недостаточно контролируемы и осознанны. Импульсивность в непроизвольных действиях возникает в связи с сильными аффектами, когда осознанный контроль нарушен и человек не понимает, что и ради чего он делает. В этих действиях достижение результата не планируется, он появляется непосредственно. У детей во время шалостей возникают неумышленные действия, в результате чего они причиняют боль сверстникам.

Таким образом, непроизвольные и произвольные действия противоположны друг другу. На физиологическом уровне их различие от-

мечал еще И. М. Сеченов в работе «Рефлексы головного мозга». В основе произвольных, или вольных, по Сеченову, действий лежат безусловные, врожденные рефлексы, в основе произвольных — условные, выработанные, прижизненно появившиеся.

### 11.3. Структура волевого акта

В сложном волевом действии можно выделить четыре основные стадии, или фазы:

- 1) возникновение побуждения;
- 2) предварительная постановка цели;
- 3) решение;
- 4) исполнение.

Волевой акт может проявляться на двух этапах — *предварительного* и *фактического действия*. На *предварительном* этапе формулируются цели, которые человек хочет осуществить, осознаются возможности, представление будущего результата становится материализованным. От представления до осмысленного конечного результата существует определенная динамика (от эмоционально неотчетливого до четкого понимания того, что хочет человек, к чему направлены его устремления); исполнение решения связано с борьбой мотивов и преодолением многих трудностей — субъективных и объективных.

На этом этапе произвольные волевые действия могут быть *более простыми и сложными*. Например, это пришивание пуговицы на одежду, надобность уехать на заработки в другой город, оставив временно семью. Понятно, что в первом случае действие более простое, хотя, возможно, и здесь будет борьба мотивов (нет соответствующих ниток, берутся первые попавшие, лишь бы пуговица держалась). Во втором случае надо совершить определенный поступок, круто меняющий жизнь человека. Конечно, при этом преодоление препятствий будет намного сложнее, так как надо преодолеть сомнения, мешающие исполнению задуманного (субъективные факторы), присутствие неизвестности (объективные факторы). *Значит, в простом волевом акте побуждение к действию, направленному на цель, непосредственно переходит в действие.* В первом из приведенных случаев цель не выходит за пределы непосредственной ситуации, она осуществляется привычными действиями, почти механическими. Вторая ситуация совсем другая. *Между импульсом и действием есть осознание результата и вы-*

*бор средств достижения, хотя они могут меняться. Но и там, и там волевое действие избирательно.*

*На предварительном этапе действия могут возникать в различных формах — влечения, желания, хотения, стремления, решения.*

**Влечение** — это первичное, смутное и неопределенное, немотивированное и связанное с эмоциями проявление воли. Сознательного целеполагания здесь еще нет. Отсутствие мотива во влечении связано с непониманием существа потребности; не зная, что влечет человека, невозможно понять причину этого.

На смену влечению приходит **желание**. Оно более определенно и осознанно направляет волю человека на какой-то объект. Человек осуществляет некие действия, чтобы вновь увидеть того, кто привлекал внимание. Возникает желание с ним познакомиться, разговаривать. Далее появляется **хотение**, при котором четко просматривается определенная структура действий, осознается их последовательность, появляется познавательный или аффилиативный мотив — например, быть рядом с этим человеком, поддержать его в чем-либо. После хотения возникает **стремление**. Волевое действие в этой форме отличается от предыдущих тем, что *возникает четкая опредмеченность будущей цели*. Человек осознает, какое действие способно удовлетворить его потребность находиться рядом с предпочитаемым человеком. Цель, поставленная человеком, начинает соединяться с выбранными средствами (футбольные фанаты задолго до матчей задумываются над тем, каким образом им удастся поехать в другую страну на мировое первенство по футболу).

Последняя форма волевого проявления — **решение**. Оно знаменуется тем, что человек окончательно обосновывает свой выбор. Но прежде чем его сделать, человек оценивает все стороны его осуществления.

Выбор требует оценки. Бывает так, что от первоначального влечения до решения — путь длительный и порой противоречивый; часто то, к чему влекло человека, становится абсолютно иным к решению. Возникает ответственность за сделанный выбор.

В литературе указывается, что принятие решения может проходить по-разному. В одних случаях решение не выделяется сознанием как особая форма, особенно в случаях, когда нет внутреннего противодействия выбору. Иногда принятие решения появляется в результате сложной борьбы, это осознание отчетливо конкретизирует цель и средства ее достижения. Кроме того, принятие решения наступает, ког-

да оно устраняет противоречие и внутреннее сопротивление. И последний вариант его появления — сохранение всех мотивов, но предпочтение отдается одному, а другие приносятся в жертву.

Разные люди приходят к волевым решениям неодинаково. У одних все продумано, четко представлена цель, осознаны свои возможности. У других решение слишком рефлексивно, мучительно. У третьих, более эмоциональных, решение зависит от внешних обстоятельств. Оно импульсивно, после него такой человек сразу идет к цели. Наконец, четвертые полагают, что в случае определенных обстоятельств могут изменить решение. Таким образом, тактика его принятия имеет несколько альтернатив.

Есть волевое действие, предшествующее решению, — **намерение**. Это переход цели в состояние готовности начать действие. Между тем здесь следует иметь в виду, что существуют действия намеренные и автоматические, волевые и намеренные, волевые и не намеренные и пр.

Прежде чем приступить к исполнению решения, составляется план, осознаются способы его осуществления<sup>1</sup>.

На этом предварительный этап волевого акта заканчивается. Промежуточным действием, или состоянием, выступает готовность выполнять решение. Вслед за этим идет исполнение.

Решение может быть поэтапным и мгновенным, с привлечением других людей и самостоятельным, осуществляемым под влиянием окружающих (внушения) или, наоборот, вопреки желаниям других людей, вероломно и самовольно. Поэтому в волевом акте большая роль принадлежит саморегуляции. В связи с последним В. С. Селиванов отметил четыре основных типа волевых поступков:

- ◆ положительные нравственные мотивы реализуются в делах и поступках;
- ◆ отрицательные в нравственном плане мотивы, т. е. безнравственные, порождают безнравственные поступки;
- ◆ исходя из положительных мотивов по разным причинам совершаются безнравственные поступки;
- ◆ отрицательные мотивы ради отрицательных целей маскируют внешне положительными действиями<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> См.: Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии...

<sup>2</sup> См.: Общая психология / Под ред. В. В. Богословского, А. Г. Ковалева, А. А. Степанова. — М., 1981. — С. 324.

От предварительного этапа человек переходит к **фактическому исполнению**. Оно требует определенного напряжения, силы воли, выдержки, упорства и настойчивости для того, чтобы преодолевать трудности, о чем специально сказано далее.

## 11.4. Волевые качества человека

Рассмотрим такие волевые качества человека, как *настойчивость, решительность, сила воли, самостоятельность* (табл. 11.1).

**Настойчивость** — это волевое качество, состоящее в умении человека добиваться поставленной цели, преодолевая при этом внешние и внутренние препятствия. Она синоним упорства. Но ни настойчивость, ни упорство нельзя смешивать с упрямством. Примером настойчивости будет умение стойко выносить лишения — скажем, во время обучения в вузе — и добиваться цели. Упрямство — умение добиваться цели вопреки разумности желаемого. Упрямство проявляется тогда, когда человек эгоистично желает доказать свою значимость и делает то, что не требуется в изменившихся условиях. Часто бывает так, что в ситуациях, где нужна настойчивость, такой человек пасует, его пугают трудности.

**Решительность** — умение человека без излишних колебаний принимать разумные решения и осуществлять их при достижении цели. Противоположное качество — нерешительность. Она появляется в результате частой борьбы мотивов («Я хочу, но надо ли мне это, а что скажут обо мне, если я это сделаю, будет ли от того, что я сделаю, мне лучше. Получится ли то, что я хочу» и пр.). Такой человек часто пересматривает свои решения или откладывает их.

Решительность особенно важна в условиях неопределенности или недостатка информации. Нерешительный человек не может аргументированно отклонить цель деятельности. Поэтому он особенно подвержен внушению со стороны более напористого человека. С нерешительностью прямо связано и такое качество, как соглашательство: любое предложенное кем-то решение такой человек не может ни принять, ни отклонить сразу. Ему следует неоднократно доказывать правоту того, что он выбрал. (Нерешительный студент боится отвечать первым, выбрать более трудное задание для курсовой работы, а если предпочтет его, затем неоднократно пересмотрит.)

**Сила воли проявляется в том, что человек идет к цели через многие препятствия.** Его невозможно заставить делать то, что незаконно, что противоречит его нравственным принципам. Убежденный, как правило, способен идти до конца, не меняя цели. Сила воли проявляется в умении владеть собой, т. е. сдерживать свои эмоции, контролировать поступки, не поддаваться соблазнам. Безвольный человек строит грандиозные планы, но исполняет только малую толику из них. Безволие проявляется в лени, когда он не может заставить себя делать то, что требуют обстоятельства в данный момент, не выполняет обещания, подчиняется нежелательным, но сильным побуждениям.

Отметим, что сила воли зависит от направленности человека, его целеустремленности, желания справиться с трудностями на пути к той цели, которую поставил.

Фактически речь идет о том, что сила воли, как и другие волевые качества, должна быть под контролем сознания. Способность саморегулирования влияет на характер, познавательную и эмоциональную сферу. Слабовольный человек имеет слабое стремление к цели и ее достижению.

Одно из волевых качеств — самостоятельность человека. Оно проявляется в принятии решения и выдвижении мотивов деятельности. **Самостоятельность — это умение человека самому определять цели деятельности на основе своих мотивов и возможностей и быть ответственным за принятые решения.** Самостоятельный человек умеет противостоять влиянию различных людей, быть твердым в своих решениях, критически относиться к советам окружающих. Противоположные качества свидетельствуют о неумении отстаивать свою точку зрения, подверженности влиянию других, поэтому безответственности.

**Дисциплинированность — такое качество воли, которое позволяет сознательно подчиняться общепринятым нормам, установленному порядку.** (Часто студенты начинают оспаривать правила поведения, установленные в вузах, опаздывают на занятия или, вынужденные работать, иногда не посещают их. Известное выражение «Учится, иногда подрабатывает» в настоящий момент читать надо так: «Работает, иногда подучивается».)

**Исполнительность — умение человека выполнять обещание в срок, не менять решения, быть твердым и последовательным.**

Начинать воспитывать волю нужно с тренировки чего-нибудь незначительного. Не следует уговаривать себя сделать что-либо, надо сразу делать.

Таблица 11.1

Волевые свойства личности<sup>1</sup>

| Этапы                    | Цель и стремление к ее достижению         | Возможности и мотивы       | Борьба мотивов и выбор     | Решение                     | Достижение цели  |
|--------------------------|-------------------------------------------|----------------------------|----------------------------|-----------------------------|------------------|
| Волевые качества         |                                           |                            |                            |                             |                  |
| <i>Сильная воля</i>      | Четкое осознание цели                     | Достаточные                | Обоснованный               | Осознанное                  | Стойкое          |
| <i>Настойчивость</i>     | Цель далекая, стремление сильное          |                            | Нормальный                 |                             | Очень стойкое    |
| <i>Упрямство</i>         | Неоправданные                             | Определяется предвзято     | Эгоистический              | Необоснованное              | Стойкое          |
| <i>Податливость</i>      | Изменяются быстро                         | Определяется другими       | Определяется другими       | Легко меняется              | Различные        |
| <i>Внушаемость</i>       |                                           | Отсутствуют                |                            | Навязывают другие           | Бывает различным |
| <i>Решительность</i>     | Четкое осознание цели, сильное стремление | Достаточные или чрезмерные | Быстрый, не всегда полный  | Четкое, устойчивое          | Стойкое          |
| <i>Нерешительность</i>   | Четкое                                    | Иногда слабые              | Длительный и незавершенный | Отсутствует и меняется      | Отсутствует      |
| <i>Слабоволие</i>        | Слабое стремление                         | Достаточные или малые      | Незавершенный              | Без стремления к выполнению | Нестойкое        |
| <i>Самостоятельность</i> | Сильная                                   | Достаточные                | Нормальные                 | Может быть неправильным     | Стойкое          |

Таким образом, воля — это способность человека ставить цели и преодолевать препятствия на пути их достижения.

<sup>1</sup> См.: Гамезо М. В., Домашенко И. А. Атлас по психологии. — М., 2003. — С. 213.

## Раздел 4

# ЛИЧНОСТЬ И ЕЕ ПРОЯВЛЕНИЯ

## ГЛАВА 12. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ

*12.1. Понятие личности. Индивид, субъект деятельности и индивидуальность.*

*12.2. Личность в свете различных психологических теорий.*

*12.3. Потребности как источник активности личности.*

*12.4. Виды потребностей.*

*12.5. Формы проявления потребностей.*

### 12.1. Понятие личности. Индивид, субъект деятельности и индивидуальность

Центральное понятие психологии — *личность*. Личность — личина — маска — роль... В этих словах речь идет о конкретном человеке, живущем в определенных условиях, выполняющем те или иные роли (сына, дочери, отца, матери, деда, учителя, врача и т. п.), как у В. Шекспира: «Каждый не одну играет роль». Во все, что делает человек, он вкладывает силы, интеллект, свой прошлый опыт, отличный от опыта других людей. Каждый не похож на других, уникален в своей жизни. Но он имеет и сходные с другими взгляды и ориентации в жизни. Личность — это человек как уникальная ценность. Работа Л. И. Божович позволяет определить личность, как сформулировано ниже.

- Личность — это конкретный человек, живущий в определенных исторических условиях и достигший такого уровня психического развития, который позволяет управлять этим развитием и своим взаимодействием с окружающим<sup>1</sup>.

Исторически личность могла появиться только тогда, когда «человек разумный» вступил в общение с себе подобными благодаря трудовой

<sup>1</sup> Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. — М.: Просвещение, 1968.

деятельности и языку. На протяжении веков постепенно формировались различные подходы к пониманию личности. Ученые пытались ответить на вопросы о сущности и источниках ее развития, многообразии проявлений человека в меняющемся мире, зависимости понимания личности от образа жизни человека в определенной культуре.

Можно выделить несколько подходов к пониманию личности — *биогенетический* (биологизаторский), *социогенетический* (социологизаторский), *персоногенетический*, *гуманистический*.

*Биогенетический* подход к личности ставит акцент на врожденных, природных особенностях — задатках, биологическом возрасте, поле, типе телосложения, свойствах мозга и др. *Социогенетическая* ориентация ученых сводилась к тому, что человек в процессе жизнедеятельности проходит социализацию, при которой осваиваются социальные роли и вырабатываются ценности. Приобретение социальных установок и ценностных ориентаций помогает человеку вырабатывать социальный опыт, адаптироваться к различным условиям обитания. *Персонологи* ставят проблемы активности, самосознания, идентификации личности, борьбы мотивов, поиска смысла жизни. Отдельные их аспекты освещены глубинной, индивидуальной и гуманистической психологией. И тем не менее личность развивается и формируется под влиянием двух факторов — биологического и социального, поскольку человек рождается существом природным, но становится социальным, где природное получает под влиянием окружающего новые характеристики, или компенсацию, или коррекцию.

В отечественной психологии традиционным является *системно-деятельностный* подход. Личность рассматривается как устойчивая совокупность психических свойств, которые появляются при усвоении исторического и социального опыта. Человек испытывает социально обусловленную потребность быть личностью и способность ею стать. Это возможно, если он входит в новую социальную среду при активности и избирательности тех ее элементов, которые наиболее значимы.

Следовательно, личность — существо сознательное, так как она осуществляет тот или иной образ жизни, выбирая те ее свойства, которые для нее являются более значимыми: для конкретной личности важна не вообще социальная среда, а микросреда, с которой человек выстраивает микроотношения. Это формирует социальное, общественное положение личности. Как полагал Б. Г. Ананьев, «личность — общественный индивид, объект и субъект исторического процесса. Поэтому в характеристиках личности наиболее полно раскрывается обществен-

ная сущность человека, определяющая все явления человеческого развития, включая природные особенности»<sup>1</sup>.

В личности взаимосвязаны несколько уровней — *индивидный, субъектный и индивидуальный*. В индивидуальном развитии каждого конкретного человека (онтогенезе) заложена и раскрывается вся программа биологической жизни человека — продолжительность жизни, последовательная смена стадий, фаз развития органов или физиологических процессов. Зачатие, рождение, созревание, зрелость, старение, старость — все это представляет собой целостный процесс, где гуморальные, нервные, кортикальные, кортикоретикулярные, первосигнальные и второсигнальные, внутренние органы и ткани влияют одни на другие, созревают и развиваются неравномерно, функционируют по-разному.

Мозг, регулирующий вербальные функции больших полушарий мозга, позволяет организму активно жить, несмотря на то что иногда физиологические ресурсы истощены. В итоге непосильных трудов может появиться книга «Как закалялась сталь» — памятник негибимой и мужественной личности Н. Островского, который жил и тогда, когда жить было уже невыносимо. Начало личности наступает намного позже, чем начало индивида, и позднее индивида.

Индивида характеризуют соматические и половые критерии, а зрелость личности включает гражданскую, трудовую, умственную. Во многих случаях, как пишет Ананьев, те или другие формы человеческого существования прекращаются еще при жизни человека. Сохранность личности возможна до самой смерти, если человек современен, понимает общественные события, адекватно их воспринимает, не изолируется от общества, не сопротивляется объективным переменам.

Характеризуют индивида различные психомоторные, вегетативные, биохимические функции (психофизиологические сдвиги, напряженность, энергетические затраты организма при выполнении интенсивной деятельности, степень эмоциональной уравновешенности и пр.). Индивидуальные свойства многократно опосредованы социальными свойствами личности, хотя и относятся к биофизиологическим характеристикам организма. Структура личности поэтому включает в себя структуру индивида в виде наиболее общих и актуальных для жизнедеятельности и поведения комплексов органических свойств.

<sup>1</sup> Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания // Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды: В 2 т. Т. 1. — М., 1980. — С. 124.

- Индивид — это человек как представитель человеческого рода в совокупности конституциональных, физиологических, биохимических свойств, которые существуют только в структуре проявлений личности (в деятельности, познании и общении).

Следующий уровень личности — *субъект деятельности*. В отечественной психологии понятие субъекта деятельности становилось предметом внимания Л. И. Анцыферовой, К. А. Абульхановой-Славской, Б. Г. Ананьева, А. В. Брушлинского и др. Субъект деятельности — человек в совокупности таких свойств, которые влияют прежде всего на его учебную, трудовую, игровую деятельность. Это преобразовательная активность, созидание своего жизненного пути, избирательность при восприятии информации, мотивы проявления поведения, самостоятельность, инициативность, смыслополагание и др. Согласно Б. Г. Ананьеву, субъект характеризуется совокупностью деятельностей и мерой их продуктивности. А. В. Брушлинский указывал, что субъект — это человек на высшем уровне своей активности, целостности, автономности. Каждый человек должен уважать другого — его самостоятельность, собственное мнение, оригинальное выполнение деятельности (ритм, темп, объем). Субъектность студента проявляется в избирательности к познанию и миру, устойчивости этой избирательности, способах проработки учебного материала, эмоционально-личностном отношении к объектам познания.

В диссертационном исследовании М. А. Вишталюк выяснено влияние познавательной активности, самоконтроля, самостоятельности и прочего, как субъектных качеств на самооценку и мотивацию учебной деятельности. Если их развивать, успешность учебной деятельности повысится. Исследователем были выделены субъектные профили, в которых комплекс тех или иных качеств препятствовал либо способствовал стабильности, успешности, самооценке. На основе субъектных профилей прогнозировались тенденции в развитии нежелательных и необходимых качеств личности подростка.

- Субъектом называется человек, активный в познании, учении, труде, преобразующий окружающий мир и себя самого, свободный в волеизъявлении и ответственный за свою жизнь.
- Индивидуальность (от лат. *individuum* — неделимое, особь) — неповторимое, уникальное и своеобразное сочетание таких психических свойств и проявлений личности, как интеллект, характер, способности, волевые качества, стиль деятельности, эмоциональные особенности.

В отечественной психологии индивидуальность изучалась Б. Г. Ананьевым, С. Л. Рубинштейном, А. В. Петровским, В. А. Петровским и др. По мнению А. В. Петровского, индивидуальность лежит в основе психологического склада личности, когда сочетаются особенности характера, темперамента, способностей, потребностей и психических состояний и пр. Психологический склад личности остается на протяжении жизни личности относительно постоянным и устойчивым, несмотря на изменчивость черт характера или ценностных ориентаций в определенные периоды жизни.

С. Л. Рубинштейн в работе «Бытие и сознание» отметил, что человек индивидуален потому, что имеет особенные, единичные и неповторимые свойства. Человек есть личность, потому что он сознательно определяет свое отношение к окружающему. По мнению ученого, человек есть личность, поскольку у него свое лицо. Человек есть в максимальной мере личность, когда в ней минимум нейтральности, безразличия, равнодушия... Индивидуальность, по Рубинштейну, — это всегда индивид с комплексом природных свойств, но не всякий индивид является индивидуальностью<sup>1</sup>.

Б. Г. Ананьев полагал, что каждая индивидуальность бывает различной сложности и все же обладает устойчивостью и гармонией всех черт личности. Индивидные свойства преобразуются индивидуальностью. «Если личность — “вершина” всей структуры человеческих свойств, то индивидуальность — это “глубина” субъекта деятельности». И далее: «...Одним из важных индикаторов человеческой индивидуальности является активность созидающей, творческой деятельности человека, воплощение, реализация в ней всех великих возможностей исторической природы человека»<sup>2</sup>. По Ананьеву, даже на биологическом уровне вариативность всех реакций и процессов влияет на индивидуальность человека.

В человеке едины и взаимосвязаны его свойства как личности и субъекта деятельности, в структуре которых функционируют природные свойства человека как индивида. Поэтому индивидуальность составляют все характеристики человека. Все его качества, врожденные и приобретенные, в личности едины. В ее целостной структуре можно только условно говорить о нейтральности биологических свойств при приобретении социальных качеств.

<sup>1</sup> Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. — М., 1957.

<sup>2</sup> Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания // Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды: В 2 т. Т. 1. — М., 1980. — С. 172.

К биологическим факторам можно отнести конституциональные: рост, вес, тип конституции (астеник, пикник, диспластик и др.), особенности функционирования мозга (правополушарное или левополушарное доминирование), гуморальные процессы и работа внутренних органов, иммунная система, преобладание первой или второй сигнальных систем, пределы и характер движений в суставной системе, силовые характеристики мышечной системы, поле зрения, чувствительность анализаторов, объем и время восприятия, общая чувствительность, координация движений, взаимодействие анализаторов и др. (Предполагается, что у женщин больше развито правое полушарие мозга, чем левое.)

Дивергентным (с разнообразным сочетанием признаков) мышлением обладают подростки с развитым правым полушарием. Они мыслят творчески, выдвигают неожиданные и порой странные идеи, как правило, тяготеют к художественному творчеству. Конвергентно мыслящие левополушарные подростки действуют по правилам, стремятся мыслить логически и действовать аргументированно. Развитое левое полушарие влияет на обработку информации. «Левополушарные» люди более основательны, склонны к занятиям техникой и точными науками, любят шахматы, изобретательство, усовершенствование. Однако обычно у большинства людей оба полушария работают гармонично, слаженно, потому что мозг представляет собой единое целое. Деятельность лучше выполняется, если она контролируется соответствующим полушарием мозга. По мнению многих психологов, если некоторые правополушарные виды деятельности не практикуются регулярно, то они никогда не разовьются в полную силу.

Л. И. Божович в книге «Личность и ее формирование в детском возрасте» показала, как связаны между собой биологические и социальные факторы в процессе развития и формирования личности. Чем ярче биологическая или появившаяся при рождении особенность, тем большее влияние на личность она оказывает. Биологическая особенность выступает вместе с приобретенной и опосредована ею. (Высокий рост воспринимается личностью как необходимое качество и становится большой ценностью, если человек занимается баскетболом. Но это же качество — высокий рост — «мешает» подростку утвердиться в глазах сверстников, если он ассоциируется с отрицательными качествами личности.) На том или ином этапе развития личности биологическая особенность имеет значение в зависимости от того, какое мнение о ней выражает значимая малая группа.

Социальное в личности — все то, что делает человека социальным существом с индивидуальной выраженностью направленности, статуса, роли, ценностных ориентаций. Это интересы личности, ее убеждения, мировоззрение, идеалы, отношения к знаниям и людям и пр. Социальное — всегда приобретенное при взаимодействии с другими людьми. Взаимодействие с ними составляет потребность быть принятым группой значимых людей и не быть отвергнутым ими. Поэтому через других личность становится сама собой.

По мнению В. А. Петровского, быть личностью — значит быть субъектом собственной жизни, строить свои витальные контакты с миром. В витальной сфере благополучие или неблагополучие — это мера безопасности человека во взаимоотношениях с социальным и природным окружением, слияния с миром, способы преодоления кризисов. Примечательно, что личность — автор своей собственной судьбы<sup>1</sup>.

Конкретная личность всегда представлена в других идеально: его дела, внутренний мир в оценках другого, сопереживание и др. Бытие человека, представленное в другом, свидетельствует о том, что личностное существо не только в самом человеке, но идеально и в пространстве (внутреннем мире) другого. Отраженная субъектность состоит в том, что человек учитывает мнение другого, становясь значимым и продолжением себя в людях.

## 12.2. Личность в свете различных психологических теорий

Рассмотрим некоторые самые популярные теории личности.

Когда психология выделилась в самостоятельную науку и была открыта первая психологическая лаборатория В. Вундтом, 23-летний венский врач З. Фрейд ошеломил всех радикально новым подходом к человеку. Он считал психику своеобразным полем боя между инстинктом, сознанием и бессознательным. По-новому рассматривалась структура личности. В ней были выделены три основные структуры: Оно, или Ид; Я, или Эго; Суперэго, или Сверх-Я.

Оно (Ид) означает инстинктивные, врожденные свойства личности. Они не подчиняются сознанию, проявляют себя как темная необузданная сила. С Ид связаны еда, сон, дефекации и др., т. е. самые древние физиологические образования. Эта структура действует всю жизнь без всяких ограничений и требует немедленной разрядки, осо-

<sup>1</sup> Петровский В. А. Психология неадаптивной активности. — М., 1992.

бенно сексуальных и агрессивных инстинктов. Если они сдерживаются, возникает напряжение. Немедленная разрядка подчиняется принципу удовольствия. Ид выражается импульсивно, иррационально, вопреки самосохранению и без страха. Выполняет роль резервуара для всех примитивных инстинктивных побуждений. Способность к отсроченному удовлетворению инстинктивной темной физиологической силы появляется позднее.

Я (Эго) отвечает за принятие решений и стремится выражать желания Ид в соответствии с ограничениями, наложенными внешним миром. Я обеспечивает безопасность и самосохранение организма. Эго подчиняется принципу реальности, цель которого сохранить целостность отсрочкой удовлетворения инстинктов. Принцип реальности тормозит, переадресовывает и дает выход грубой энергии Ид через социальные ограничения и совесть. Принцип реальности вносит в поведение меру разумности. Эго направляет поведение в нужное русло.

Суперэго — своеобразная система ценностей, общественных норм и стандартов поведения. Эта структура личности развивается самой последней, человек с ней не рождается. Формально, она появляется тогда, когда человек контролирует, что «можно», а что «нельзя», что нравственно, а что безнравственно. Суперэго разделяется на совесть и эго-идеал. Совесть развивается благодаря воспитанию и наказанию родителей и помогает критически оценивать свое поведение. Но наличие моральных запретов приводит к возникновению чувства вины у детей, если они не делают того, что требуют родители. Чувство уважения возникает тогда, когда личность устанавливает для себя более высокие стандарты благодаря поощрению и высокой оценке социума.

С точки зрения Фрейда и его последователей, человек — это сложная энергетическая система, а инстинкты — движущая сила поведения. Любая активность человека и, следовательно, все психические процессы и явления основаны на врожденных состояниях, инстинктах. Если инстинкты жизни (эрос) связаны с поддержанием жизненно важных процессов и обеспечивают продолжение рода, то инстинкты смерти (танатос), наоборот, — с проявлениями жестокости, агрессии, войн, самоубийств и убийств.

Любой психический процесс в психоанализе объясняется через понятия привязки (и направленной энергии) или препятствия для ослабления инстинктов. Смещенная активность объясняет динамику энергии инстинктов и то, как она переходит на другие объекты.

В дальнейшем учеными развивались новые аспекты психоанализа, вплоть до полного его пересмотра. К таким ученым прежде всего от-

носятся А. Адлер с индивидуальной теорией личности и К. Юнг с идеей влияния на людей устремленности в будущее и прошлого опыта. Адлер считал, что у человека одни органы развиты слабее, другие — сильнее. Заболевает тот орган, который развит слабее, т. е. от рождения неполноценен. Стремление к превосходству сопровождается неврозами, так как люди, страдающие ими, обычно борются за свои эгоистические жизненные цели. Ученый наблюдал, что люди с выраженными дефектами путем тренировки могут добиться выдающихся успехов. Неполноценность органов может повлечь за собой психическую неполноценность. Ее истоки в детстве. Ощущение этого способствует тренировкам и появлению превосходства над другими, а также формированию управляющего, берущего, избегающего и социально полезного типов личности. В связи с последним типом Адлер замечает, что жизнь человека ценна в той мере, в какой он способствует повышению ценности жизни других людей. Стремление к превосходству социально здорового человека включает в себя стремление к благополучию других людей.

К. Юнг утверждал, что бессознательное представляет собой интрапсихический пласт структуры личности, уходящий своими корнями в глубь эволюции. Он полагал, что психика состоит из трех структур: эго, личного бессознательного и коллективного бессознательного. Эго — это сфера сознания, включающая ощущения, мысли, чувства и др. В личном бессознательном сосредоточены комплексы прошлых переживаний или наследственного опыта. Эти комплексы сосредоточены вокруг обычных житейских проблем. Комплекс влияет на мироощущение и поведение. Коллективное бессознательное — хранилище следов памяти человечества. Поэтому у каждого человека есть общая человеческая память, оставленная в сознании предков и передаваемая потомкам. Коллективное бессознательное сосредоточено в «первичных моделях», или архетипах.

Юнг описал две главные установки, или направленности, личности — направленность интереса к внешнему миру и направленность на свой внутренний мир.

В других подходах к личности, представленных Э. Эриксоном, Э. Фроммом, К. Хорни, пересматриваются взгляды З. Фрейда, особенно о судьбоносной роли анатомии в жизни людей. Личностные различия между полами можно понять, только исходя из социокультурных различий. Фромм выделяет пять типов характеров: рецептивный (источник хорошего в жизни вне человека), эксплуатирующий (берут все силой, неспособны к творчеству, агрессивны, надменны, са-

монадеанн), накапливающий (хотят владеть большим количеством материальных благ, власти, любви, тяготеют к прошлому, предусмотрительны, лояльны, сдержанны), рыночный (личность оценивается как товар, который можно продать, обменять; люди демонстрируют себя ради приобретения нужных связей; рыночная личность бестактна, неразборчива, ее девиз: «Я такой, каким вы хотите меня видеть»), продуктивный (независимый, честный, спокойный, любящий, творческий).

К. Хорни выявила невротические потребности как стратегии компенсации всепоглощающей (базальной) тревоги, их стратегии компенсации и стили поведения. Последние имеют такие типы: ориентация на людей (уступчивый тип), ориентация от людей (обособленный тип), ориентация против людей (враждебный тип). Хорни ни с одним утверждением Фрейда относительно психологии женщин не соглашалась.

Бихевиоризм подходил к личности с позиций научения целесообразному поведению. Ученые делали упор на анализ приобретаемых реакций и врожденных особенностей. Например, Скиннер утверждал, что поведение предсказуемо и контролируемо. С помощью эффективной системы жетонного вознаграждения можно выработать любой навык, получить хорошее поведение, обучить навыкам общения, тренировать уверенность в себе.

В своем подходе к личности А. Бандура, Дж. Роттер утверждали, что поведение человека есть результат сложного взаимодействия между его осмыслением и влиянием окружения. Роттер считал, что свобода деятельности отражает ожидание человека, а то или иное поведение может привести к успеху.

Представители других теоретических направлений пытались определить сущность активности личности, движущие силы и структуру.

### 12.3. Потребности как источник активности личности

Источником активности личности служат ее *потребности*. В них человек выступает как пассивное и активное существо. С одной стороны, он всегда зависит от условий своего существования — тепла, холода, пищи, климата, времен года, биологических часов и т. п. Но, с другой стороны, человек предпринимает попытки избежать переохлаждения и перегрева, утоляет голод и жажду, регулирует активность в биологическом времени, адаптируется к увеличенным нагрузкам и т. д.

Иначе говоря, человеком руководит не слепое приспособление к окружающему, он дифференцированно избегает того, что повредит его здоровью, разумно рискует, строит планы и достигает целей. В ос-

нове всего, что совершает личность, лежат потребности как испытываемая нужда в предметах материальной и духовной культуры.

- Потребности — это испытываемая человеком необходимость и нужда в предметах духовной и материальной культуры.

Для того чтобы удовлетворить появляющуюся пужду в чем-либо, человек должен что-то преодолеть, испытать. Потребности с философской точки зрения следует рассматривать как возможность и необходимость. Между тем, что человек хочет, и тем, что он может, дистанция, и бывает, что не короткая по времени и человеческим ресурсам. Значит, между потребностями и возможностями их удовлетворения существует противоречие. Разрешение его и лежит в основе активности при достижении того, что человек хочет.

Потребности человека не насыщаемы, а удовлетворение одной снимает противоречие, но порождает другую. Активность личности представляет собой базовое и изначальное человеческое свойство: нет активности, она погибнет. Но активность в общем виде вряд ли существует. Человек всегда действует предметно. Важны уровень и направленность активности. Они формируются при взаимодействии с другими и при преодолении чего-либо — лени, плохого настроения, каких-либо других препятствий. Личность может научиться что-то делать не только тогда, когда она испытывает биологическую потребность утолить голод, но и тогда, когда мотивирована — ради чего это надо сделать и как. Поэтому активность мобилизует личность на преодоление препятствий осознанным путем.

Если уровень активности достаточно высок, препятствия преодолеваются довольно легко. Однако в данном случае могут появиться противоречия — а зачем и ради чего эта активность. Иначе говоря, активность активности рознь еще и по этическим принципам. Одна личность совершает чудеса героизма и оставляет свой след в других людях как внесшая свой вклад в победу над врагами Отечества, а другая использует невероятные усилия и побеждает свой страх, совершая преступление. Наиболее общим понятием, которое раскрывает смысл активности личности, может быть понятие мотивирующей активности при преодолении качеств, тормозящих вхождение в социум по моральным критериям. Поэтому нельзя быть независимым от норм и правил социального общежития, а свобода отнюдь не означает отсутствие ответственности за свою активность.

Следующий момент активности личности при появлении потребностей — *ценности*. Человек направлен на что-либо, представляющее

для него какое-то значение. Ценности всегда предметны — другой человек, то или иное дело, чему посвящается вся жизнь, сама личность. К этим ценностям и направлена активность личности. И опять-таки встает проблема смысла и мотива — а ради чего человек достигает эту ценность? Но если одна личность представлена в других, то очевидным становится именно «вклад» в другого, забота о других, продолжение себя в других как особая человеческая ценность и смысл активности.

Стоит отметить влияние переживаний на силу и слабость потребностей. Положительные переживания делают их особенно желанными и ценными, а активность при этом усиливает отраженную субъектность. Жизнь требует от человека «ценностной» активности, для того чтобы достичь благоприятного будущего, несмотря на то что оно трудно достижимо.

Имеется три уровня процессов, порождающих активность. На них указывал А. М. Матюшкин:

- ◆ нарушение во внутренней среде организма, порождающее потребность организма в чем-либо;
- ◆ нарушение, вызываемое типом взаимодействия субъекта с объектом, выступающее как изменение типа взаимодействия, как новизна ситуации, как «препятствие» на пути удовлетворения потребности; нарушение, вызывающее необходимость в новых типах активности;
- ◆ нарушения в типе деятельности, приводящие к невозможности ее выполнения сложившимися способами и вызывающие необходимость поиска новых способов выполнения деятельности<sup>1</sup>.

## 12.4. Виды потребностей

Потребности делятся на группы в зависимости от происхождения и характера предмета потребностей. В зависимости от происхождения потребности могут быть *естественными, витальными, или органическими, и культурными*. **Естественные потребности** — это испытываемая нужда личности как представителя человеческого рода в пище, тепле, продолжении своего рода, самосохранении. Если эти потребности не удовлетворяются, наступает изменение деятельности внутренних органов (строгая диета вначале приводит к похуданию, затем — к истощению). **Органические, или витальные, потребности**, несмотря

<sup>1</sup> Матюшкин А. М. Мышление, обучение, творчество // Психологи отечества: Избранные психологические труды: В 70 т. — М.; Воронеж, 2003. — С. 285.

на их жизненную сущность, опосредованы социально-культурным развитием человека. Пища имеет разные вкусовые оттенки, и вряд ли нормальный, здравомыслящий человек будет употреблять сырое мясо с помощью зубов или ногтей. На протяжении исторического и социального развития человека изменяются способы и орудия удовлетворения витальных потребностей. Процесс потребления, например, пищи или потребность в тепле в корне отличаются от удовлетворения подобных потребностей животными. Человек удовлетворяет их в соответствии со своими национальными и исторически сложившимися традициями. У одного народа лакомством будут лягушки, у другого — медвежатина, у третьего — сырая рыба. Следовательно, культура, социально-исторический характер удовлетворения естественных потребностей очень важны.

По этому основанию выделяется другая группа потребностей — *культурные*. Здесь следует иметь в виду орудия, используемые при употреблении пищи, сохранении тепла или строительстве жилища для жизнедеятельности человека. Культурные потребности различаются по уровню и требованиям, которые предъявляет человеку общество.

По характеру предмета потребности могут быть *материальными* и *духовными*. **Материальные потребности** показывают, что человек зависит от предметов быта, материальной культуры в целом. **Духовные потребности** — это испытываемая нужда человека в другом человеке, привязанности к нему (аффилиативные потребности: в принятии другим и страх отверженности), потребность в знании, самореализации. Последняя является самой сложной для удовлетворения.

Представитель гуманистического направления А. Маслоу вывел иерархию потребностей, которая представляет собой пирамиду: от физиологических, жизненно необходимых, до самых высших, духовных, образующих смысл существования человека, позволяющих прийти к поиску высшего разума и отречься от тленных земных ориентаций. Однако последнее может представлять предмет дискуссии. Несмотря на другие спорные стороны концепции А. Маслоу, например отсутствие четких критериев иерархии, выделенные ученым потребности следует принять, ибо, с его точки зрения, они являются базовыми. Иначе говоря, они показывают жизненную сущность человека.

В основании пирамиды лежат *витальные* потребности, позволяющие поддерживать равновесие со средой. Активность организма в этом случае состоит в восходящей уравновешенности организма со средой.

Потребность в *безопасности*, или аксидентальная, проявляется так же на физиологическом уровне. Однако здесь мы сталкиваемся

вновь с природой социальной обусловленности потребностей. С одной стороны, оборонительный рефлекс как бы предупреждает человека о возможных отрицательных или опасных для его жизни явлениях. С другой стороны, потребность в безопасности человека становится основой создания таких условий труда, которые предотвращают появление микро- и макротравм и гибель человека. Этот аспект стал еще в 30-е гг. XX в. главной проблемой психотехники и психологии труда, а затем и инженерной психологии. Потребность в безопасности диктует необходимость защищенности работника. Это нужно для приспособления работника к специфике условий труда. Эта потребность из физиологической превращается в социогенную, т. е. порожденную индустриальным обществом.

Потребность в *присоединении, принятии и любви* начинает действовать, когда физиологические и аксидентальные потребности удовлетворены. Принадлежность группе людей, стремление быть с кем-то, избегание остракизма — все эти особенности играют значительную роль в нашей жизни. Отмечается два вида любви: *дефицитарная* и *бытийная*. Дефицитарная состоит в том, что человек испытывает потребность в том, чего ему не хватает. Считается, что это эгоистическая любовь, поскольку такую привязанность человек считает только своей и ни с кем ею делиться не хочет. Поэтому поиски друга и привязанности, постоянно не приводящие к положительному результату, обрекают людей на отчуждение, обостряют проблему «социального дна» и одиночества. В этом контексте примечательно выражение психологов-гуманистов: «Важно не то, что тебе сделали, а то, что ты сделал с тем, что тебе сделали».

Потребность в признании делится на два типа: *самоуважение* и *уважение другими*. Человек должен знать, что он ценится другим и справляется со всеми трудностями и проблемами, которые ему преподносит жизнь. Удовлетворение потребностей самоуважения порождает уверенность, стабильность, способность преодолеть все невзгоды. К этому приводят компетентность, достижения, независимость, свобода. В противном случае появляются отчужденность, одиночество, суицидальные мысли и намерения или желание забыться, уйти в свой мир, где никто не трогает. Однако уважение других не появляется на пустом месте, личность должна быть значима как ценность для других людей. Существует такая формула самоуважения: *уровень притязания, деленный на успех*. Надо иметь в виду истинную оценку своих достижений, контролировать их, не ждать от людей больше, чем сам того заслуживаешь. Эти виды потребностей очень важны в жизни, по-

видимому, действительно человек достигает их в зрелом возрасте, а до этого идет поиск своей идентичности (самого себя в соответствии с требованиями окружающих взрослых и сверстников).

Следующая потребность личности — *в реализации и самоактуализации*. Люди должны заниматься тем, к чему они предназначены, раскрывать свои природные данные. Мы должны быть тем, кем мы можем стать. Это не обязательно художественное творчество или большой спорт. Быть хорошей матерью и хорошим отцом тоже немало.

С точки зрения Маслоу, имеются и другие сверхпотребности, которые личность пытается удовлетворить в процессе своей жизни. Он указал, что на 85% удовлетворяются физиологические потребности, на 70% — в безопасности. И только в 10 случаях из 100 человек удовлетворяет потребности в самоактуализации. Некоторые ученые выделяют общественные, или социальные, потребности.

## 12.5. Формы проявления потребностей

Основные формы проявления потребностей — *интересы, устремления, притязания, убеждения, идеалы, мировоззрение*. Интересы являются следствием потребностей, но не всегда прямо из них вытекают. Они, будучи мотивом деятельности, приводят к тому, что человек действует в одном направлении. Но одна и та же деятельность может иметь разные интересы.

Человек интересуется теми предметами и явлениями, которые способны удовлетворить какую-либо одну потребность или дают информацию о другой. Эти предметы привлекают наше внимание, могут нам нравиться или нет. Значит, интерес — это направленность человека на какие-то предметы или явления. «Психологический словарь» определяет интерес как мотив или мотивационное состояние, побуждающее к познавательной деятельности.

- Интерес — это побуждаемая мотивами избирательная направленность человека на предметы и явления, имеющие для него жизненное значение и привлекательность.

В интересах проявляется избирательное отношение личности к явлению или объекту. Это происходит потому, что оно имеет некое значение для человека. Например, аспирант проявляет интерес к новинкам психологической литературы. Это обусловлено тем, что ему надо писать первую главу диссертации, в которой предполагается дать анализ изучаемой проблемы в теории и истории психологии и других смежных наук.

Однако не всегда интерес так прямо связан с потребностью как необходимостью достичь чего-либо. Иногда он продиктован любопытством, любознательностью, удивлением. Например, есть привычное представление о каком-то объекте, но новая информация освещает его совсем с другой стороны. Возникает удивление и пристальный интерес к нему. Например, интерес к 18-летнему доктору наук будет неподдельным.

Интересы включают не только познавательную, но и ценностную направленность. Длительный информационный поиск ответа на интересующий вопрос сопровождается эмоциями и удовлетворением от познания. Радость появляется в том случае, если информационный и ценностный аспекты интереса соединяются, например, когда писатель «из породы словесной руды находит самое необходимое и точное слово».

С точки зрения Р. Х. Шакурова, интерес, по сути, всегда включает в себя эмоциональную составляющую. Так, возможны интерес-радость, интерес-удовольствие, интерес-наслаждение, интерес-интрига<sup>1</sup>.

Интересы к объектам и явлениям окружающего не могут появиться сами по себе, спонтанно, независимо от социального окружения, людей, с которыми взаимодействует личность. Поэтому они как бы «транслируются» и задаются общественным строем, учителями, сослуживцами.

Интересы классифицируются *по содержанию, глубине, широте предметного содержания, устойчивости, силе и длительности*. Интересы могут быть *непосредственными* и *опосредованными*. Основанием классификации здесь выступает цель деятельности. (Один проявляет истинный интерес к технике, с удовольствием изучает теоретическую механику, электротехнику. Другой обязан их знать, так как они входят в обязательный перечень дисциплин, которые должен знать любой будущий инженер. Значит, в первом случае интерес будет непосредственным, во втором — опосредованным.)

Интересы личности проявляются в определенной деятельности. Ее содержание влияет и на *содержание* интересов — к музыке, литературе, технике.

Интересы различаются *по широте*. Одна личность сконцентрирована на одном интересе, другая интересуется многим. Так, студент, будущая профессия которого связана с автомобильным транспортом, интересуется не только дизайном легковых автомобилей, но и модер-

<sup>1</sup> Шакуров Р. Х. Эмоция. Личность. Деятельность. (Механизмы психодинамики.) — Казань, 2001. — С. 64–68.

низацией моторов, работающих на альтернативном бензиновом топливе. Другой следит за всеми новинками техники, собирает информацию из газет, специализированных журналов, посещает выставки. Его интересуют электронная промышленность, самолетостроение, технология производства, выращивание полезных бактерий и пр.

Многостороннее развитие личности предполагает широкое развитие интересов; культурный человек следит за новинками в области литературы, изобразительного и театрального искусства, телевидения, политики и пр.

Интересы могут быть *устойчивыми* и *неустойчивыми*. Это зависит от времени, в течение которого они проявляются. Устойчивый интерес связан с потребностями — тогда он характеризует главную, существенную сторону личности, ее способности. Девочка играет в школу, сажает кукол на стулья, рассказывает им, как надо себя вести. В школе ученица помогает учителю вести уроки, организуя детей в группы и проверяя выполненное. После окончания школы девушка поступает в педагогический вуз, окончив который, становится учителем. Иной человек занимается то одним, то другим, но как следует, в полную силу — ничем. Устойчивость интересов одновременно свидетельствует об их *длительности*. Устойчивость может быть показателем и *силы* интересов. Однако сила проявляется как страсть в занятиях какой-то деятельностью.

Одна из форм проявлений потребностей — *идеалы*.

- Идеал — это конкретный человек или символ его, созданный для поклонения или подражания.

В идеале личность видит образец, совершенство, к которому устремлены все ее действия. Идеалы создаются исходя из представлений личности о совершенстве. Поэтому идеалы всегда есть определенное преувеличение и желаемое, которое приписывается другому человеку. Но мнение людей в некоторых случаях совпадает: в школе дети считают первую учительницу идеалом педагога. Это свидетельствует о том, что в создании идеала большое значение имеют эмоциональное состояние личности, общность интересов, стереотип восприятия, установка, приписывание каких-то положительных черт. Именно идеал становится конкретным воплощением положительных качеств в человеке и способен быстро формировать нужные свойства личности.

Потребности проявляются в форме **стремлений**. В последних ученые выделяют *влечения, желания, страсти, мечты, установку*. Специ-

фика стремлений состоит в том, что они проявляются в структуре эмоционально-волевой деятельности. Во *влечениях* слабо присутствует и проявляется воля. В *желаниях* больше видны эмоции и волевые качества. Устремления направлены на будущее, на ценности, которые личность хочет обрести в будущем. Стремления существуют потому, что человеку чего-то не хватает. Для того чтобы это получить, необходимо подготовиться к преодолению каких-либо препятствий.

Стремления проявляют тенденцию личности к чему-то новому, неведомому, к удовлетворению потребностей более высокого уровня и выступают такими силами, которые непосредственно направляют деятельность. В устремлениях проявляется ближняя, средняя и дальняя перспектива.

*Установка* — тоже форма проявления потребностей. Это предрасположенность личности к определенной активности в той или иной ситуации. С точки зрения Д. Н. Узнадзе, установка может проявлять себя в неосознаваемой форме. Однако предполагается, что, например, ценностные ориентации личности — это социальные установки, формирующиеся под влиянием мнений группы людей, объединенных общими целями. Установкой можно объяснить восприятие упитанного человека как доброго, расположенного к людям. Установка бывает положительно и отрицательно окрашенной, становясь причиной предвзятого отношения к людям. Отрицательно окрашенная провоцирует предубеждения (например, предубеждение о национальном превосходстве).

Следующая форма проявления потребностей — *мировоззрение*.

- Мировоззрение — это система обобщенных взглядов на окружающее и место человека в нем, на его отношение к окружающему и самому себе.

В мировоззрении видны идеалы, устремления и интересы личности. Оно влияет на нормы поведения, труд и быт людей. По содержанию мировоззрение может быть *научным* и *ненаучным*, *материалистическим* и *идеалистическим*, *гуманистическим* и *антигуманистическим* (реакционным). Мировоззрение определяет моральные принципы людей. Оно может определять идейное содержание жизни как отдельной личности, так и группы людей. Мировоззрение также обуславливает многие свойства и проявления личности — характер, склонности, волю, привычки и др. На формирование мировоззрения влияют ценности, которые личность считает для себя значимыми, общественные условия, воспитание и обучение.

## Раздел 5

# ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ

## ГЛАВА 13. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА СПОСОБНОСТЕЙ

*13.1. Понятие способностей.*

*13.2. Естественные предпосылки способностей.*

*13.3. Виды и уровни развития способностей.*

### 13.1. Понятие способностей

Когда речь шла о биологическом и социальном в личности, подчеркивалось, что врожденные, биологические особенности влияют на приобретаемые. Ярче всего это проявляется в способностях. Чем человек отличается от другого? Можно ответить — индивидуальностью. неповторимые, уникальные характеристики содержатся не только в характере или потребностях, но и в способностях, которые проявляются и формируются у личности в течение жизни.

Способности не раз являли собой поле боя наиболее реакционных сил, проповедовавших, что один народ умнее, талантливее и лучше, чем другой, что один социальный слой нравственнее и эстетичнее другого. В памяти оживают поговорки о «калашном ряде, где не следует появляться кому не попадая», «яблоко от яблони недалеко падает» или, наконец, «дети все талантливы, плохих нет, а вот плохих учителей — сколько угодно».

Две крайние точки зрения:

- ♦ способности полностью передаются из поколения в поколение (от Адама и Евы до настоящих родителей);
- ♦ любой человек может достичь больших вершин в своем развитии, нужна хорошая среда, чтобы обнаружить его таланты, востребовать их.

Так ли это? Как смотрит на эти вопросы современная психология? Попробуем рассмотреть эти вопросы как с теоретической, так и с практической точки зрения.

Отечественные психологи (А. Г. Асмолов, В. В. Богословский, Д. Б. Богоявленская, Н. С. Лейтес, А. М. Матюшкин, А. В. Петровский, С. Л. Рубинштейн и др.) показывают, что способности всегда проявляются в деятельности. До тех пор пока человек что-нибудь не сделает, сказать о его способностях ничего нельзя.

Дело в таких особенностях человека и его деятельности, которые влияют на усвоение нового. Сказать на основании одного результата, что кто-то вообще не имеет способностей, нельзя. Причин этому много, одна из которых — незнание всех возможностей личности.

Способности имеют отношение к выполнению деятельности, но характеризуют последнее со стороны качества полученного результата. А. В. Петровский замечает: «Способности — это такие психологические особенности человека, от которых зависит успешность приобретения знаний, умений, навыков, но которые сами к наличию этих знаний, навыков и умений не сводятся»<sup>1</sup>.

Способности характеризуются психофизиологическими параметрами, процессами возбуждения и торможения, утомляемостью и работоспособностью. Один человек может работать продуктивно достаточно долго, не уставая, его нервные процессы как бы генерируют все его силы, и оказывается, что чем больше и интенсивнее он работает, тем более продуктивен и оригинален результат. Это означает, что способности основываются на интеграции нервных и психических процессов. Напомним, что Д. И. Менделеев открыл периодический закон химических элементов не «вдруг», не во сне, как некоторые считают, а в результате колоссального труда и цейтнота, когда надо было писать очередные научные работы и отчеты. Стоит добавить и скрупулезный анализ трудов зарубежных химиков, работающих над этой проблемой. Наградой за каторжный труд стало сопоставление двух химических элементов, атомные веса которых оказались рядом<sup>2</sup>.

При анализе способностей следует учитывать те свойства нервных процессов, которые непосредственно сказываются на динамике разви-

<sup>1</sup> Общая психология: Учеб. для студентов пед. ин-тов / Под ред. проф. А. В. Петровского. — Изд. 2-е, доп. и перераб. — М., 1976. — С. 441.

<sup>2</sup> См.: Кедров Б. М. К истории открытия периодического закона Д. И. Менделеева // Д. И. Менделеев. Новые материалы по истории открытия периодического закона. — М.; Л., 1950. — Микроанатомия великого открытия. — М., 1970.

тия психических процессов и их свойств. Кроме того, способности характеризуют всю личность в целом, они не могут быть изолированы от других ее проявлений — потребностей, характера, психических процессов.

Значимый компонент способностей — отношение к предмету своей деятельности. Если человек подходит к ее выполнению нестандартно, пытается найти что-то новое при решении задачи, то именно творческий, креативный элемент является признаком способности. Однако своеобразным индикатором будущих способностей служит уникальный психобиологический и генетический комплекс как их предвестник.

- Способностями называются индивидуальные особенности, выраженные во врожденных и проявляемых свойствах, являющихся субъективными условиями успешного выполнения определенного рода деятельности, которая может выполняться с помощью приобретаемых знаний, умений и навыков и обнаруживается в быстроте, глубине и прочности овладения способами и приемами деятельности.

Способности нельзя определить только по знаниям, умениям и навыкам, нужно знать динамику их образования, т. е. необходимое условие легкости и быстроты обучения новым способам и приемам деятельности. От способностей зависят качество выполнения деятельности, ее успешность, уровень достижений и то, как эта деятельность выполняется. Между способностями и ЗУНами (знаниями, умениями и навыками) существует обоюдная зависимость. (Отметка на экзаменах еще не означает оценки способностей, которые могут быть высокими, а работа выполнена небрежно, содержит много неточностей.)

Один из отечественных ученых, изучавших проблемы индивидуальных различий, Б. М. Теплов, выделял такие признаки способностей:

- ♦ индивидуально-психологические особенности, отличающие одного человека от другого;
- ♦ имеющие отношение к успешности выполнения какой-либо деятельности или многих видов деятельности;
- ♦ не сводящиеся к тем знаниям, навыкам и умениям, которые уже выработаны у данного человека.

Проблемы способностей (природа, происхождение, проявление, формирование) в настоящее время изучаются многосторонне. Можно выделить такие мало исследуемые вопросы, как психогенетика, психо-

физиология способностей, их общая психология и психодиагностика, способности и деятельность и др. Важность исследования этих вопросов состоит в том, чтобы выявить творческие потенциалы детей и взрослых, найти применение этим способностям в соответствующей деятельности.

Традиционно к способностям подходят с философских позиций — как к категории возможности и действительности. Способности могут выступать как возможность, если речь идет о будущей деятельности. Говорят, такой-то человек способен, он быстро овладеет необходимыми навыками или у него все получится, если позанимается. Способности человека выступают лишь возможностью для приобретения знаний и умений. А будут или не будут приобретены эти знания и умения, превратится ли возможность в действительность, зависит от множества условий. В число таковых входят заинтересованность окружающих людей в том, чтобы человек овладел этими знаниями и умениями; как его будут обучать, как будет организована трудовая деятельность и т. д.

Можно сказать, что способности есть только возможность проявления качества и результата деятельности, они проявляются и формируются в ней. Но для их развития деятельность должна быть адекватной. Только в специальном обучении игре на скрипке можно говорить о том, что ребенок станет скрипачом-виртуозом; только занятия в научном кружке, участие в олимпиадах, выступления на студенческих научных конференциях могут свидетельствовать о научном потенциале студента как будущего ученого.

Способности рассматриваются с позиций качественных проявлений (к чему способна личность), количественной их выраженности (в какой мере выполняются требования деятельности). Качественная сторона состоит в том, что одна и та же способность может включать разный комплекс психических свойств. Способность студента к научной работе проявляется в области точных наук (в решении задач по высшей математике или программированию). Он имеет хорошо развитое логическое мышление, скорость схватывания содержащихся в условии задачи противоречий, выдвигает предположения, проверяет их, затем быстро решает задачи. Другой студент использует ассоциации и перенос решений в новые ситуации. Решает задачи не столь быстро, как первый, но правильно, основательнее.

Количественная сторона способностей этих студентов проявляется в том, что первый участвует не только в конкурсах на факультете, но и на межвузовских и региональных. Второй привлекается к уча-

стию только в вузовском конкурсе. Поэтому в основе одной математической способности лежат отличные друг от друга свойства мышления, памяти и восприятия.

В связи с этим встает проблема компенсаторных возможностей способностей: слепой скульптор способен создавать произведения искусства; лишенные конечностей спортсмены покоряют лыжные трассы... В Японии при поступлении в музыкальные школы не проверяют музыкальный слух, отсутствие которого не помеха обучению. Он развивается позже. Поскольку любая деятельность многогранна, то и способности ее выполнения содержат многие аспекты. Немалое значение приобретают трудолюбие, настойчивость, целеустремленность, выдержка.

Можно ли измерить, насколько развиты способности? В большей степени это коснулось измерения умственных способностей и умственного развития. В психологии утвердилась идея профессионального отбора, суть которого в своевременном измерении способностей, адекватных будущей трудовой деятельности.

Основные теории способностей связаны с методами их диагностики. Получила популярность теория интеллектуального порога Т. Перкинса и Л. Термена. Суть ее в том, что для успешного овладения какой-либо деятельностью необходим определенный уровень интеллекта. Дальнейший успех в выполнении деятельности зависит не от интеллекта, а от других индивидуально-психических особенностей.

Существует и такая теория, которая опирается на средовой подход к развитию способностей, т. е. для этого нужны соответствующие средовые факторы и культура. К ней примыкает «идея интеллектуального климата семьи» О. Зайонца.

## 13.2. Естественные предпосылки способностей

Как указывают ученые, способности не приобретаются человеком в готовом виде как нечто данное ему от природы, врожденное, а формируются при жизни в деятельности. Поскольку личностью человек становится, а способности — это свойство личности, значит, они постепенно раскрываются. Будучи свойством личности, способности имеют биологические, или естественные, предпосылки, помогающие им раскрыться и сформироваться. Естественные предпосылки способностей — задатки.

- ▶ Задатки — это анатомо-физиологические особенности мозга и нервной системы, являющиеся индивидуально-природной предпосылкой процесса формирования и развития способностей.

Природные предпосылки способностей включают в себя целый спектр особенностей, среди которых повышенная чувствительность анализаторов к внешним раздражителям. А. Г. Ковалев полагает, что задатки — это первичная природная особенность организма, которая проявляется сразу, как только человек начинает заниматься какой-то деятельностью. Ученые обнаружили, что некоторые участки мозга имеют прямое отношение к работе с символами, а А. Р. Лурия установил взаимодействие блоков мозга, которые оказываются причиной сознательного действия. Если в этом взаимодействии имеются нарушения, то целостность и обобщенность восприятия страдают (большая вместо вермишели кладет в кастрюлю спички). Естественно, при таком нарушении восприятия невозможна даже несложная мыслительная деятельность.

Наличие задатков — одно из условий раскрытия и формирования способностей. Но сами по себе однозначно они не предопределяют их формирование. Б. М. Теплов выдвинул идею о многозначности задатков, т. е. на основе одних задатков могут сформироваться различные способности. Способность сопереживания другим людям основывается на интуиции, чувствительности, тонкости переживаний, скорости отражения переживаний другого (лабильности) и т. д. Эмпатия необходима врачу, педагогу, социальному работнику и др., будучи основой их деятельности. Учитель, сочувствуя заболевшему школьнику, идет после уроков с ним заниматься. Сензитивность нервной системы людей — основа способностей в разных видах деятельности.

Задатками выступают следующие качества: типологические свойства нервной системы — сила или слабость, подвижность, уравновешенность нервной системы, работа разных анализаторов (органов чувств) и разных областей коры больших полушарий, от которых зависят скорость образования временных нервных связей, прочность временных связей, легкость их дифференцировки, взаимодействие ощущений, особенности концентрации внимания, устойчивость и распределяемость внимания, умственная работоспособность, темп и ритм деятельности, индивидуальные особенности строения анализаторов и отдельных областей коры головного мозга, преобладание первой или второй сигнальной системы и др.

Общая работоспособность влияет на качество выполнения деятельности: способный человек может добиваться высоких результатов, много работая, не уставая.

Врожденные особенности мозга проявляются в типологических особенностях и служат первичными природными свойствами. Сила и тонус активности, уравновешенность, степень чувствительности и подвижности нервных процессов в целом образуют живой тип нервной системы и лежат в основе волевых черт и коммуникативных свойств. Слабая нервная система, обладающая, с точки зрения Б. М. Теплова и В. Д. Небылицына, высокой чувствительностью, благоприятно влияет на проявление и формирование художественных, артистических и музыкальных способностей.

Таким образом, при многозначности задатков у людей существуют разные пути формирования способностей, а сами задатки влияют на уровень достижения и быстроту развития и формирования способностей. Способности, которые человек не развивает, постепенно угасают.

### 13.3. Виды и уровни развития способностей

Способности делятся на различные виды по таким критериям:

- ♦ видам психических функций — *сенсомоторные, перцептивные, мнемические, имажитивные, мыслительные, коммуникативные;*
- ♦ основному виду деятельности — *научные* (математические, лингвистические и др.), *творческие* (музыкальные, литературные, художественные), *инженерные, военные* и т. д.

По направленности и специализации различают общие и специальные способности.

- ▶ Общие способности — это система свойств личности, с помощью которой можно быстро овладеть знаниями, умениями и навыками и с помощью их выполнять какую-либо деятельность.

Они формируются на основе задатков и общего развития человека.

- ▶ Под специальными способностями понимается система свойств личности, обеспечивающая высокие результаты в одной деятельности.

Некоторые ученые, например А. Г. Ковалев, относят к специальным способностям практические — например, слесарные, домоводческие и пр. Каждая деятельность предъявляет к человеку определен-

ные требования, от которых она зависит. Поэтому существуют такие области знаний, как профессиография и профессиология, исходя из которых, можно полнее выявить специфику и общих, и специальных способностей.

Стало быть, общие способности связаны с условиями ведущих форм человеческой деятельности, а специальные — с отдельными видами деятельности. К общим способностям относятся общий интеллект, общая способность к творчеству и обучаемость. К специальным способностям относятся эмоциональность, общая чувствительность, лабильность, выразительность, хорошо развитое воображение и др.

Когда речь идет о сигнальных системах по Павлову, то можно характеризовать способности по преобладанию одной из них. И. П. Павлов предполагал, что преобладание первой сигнальной системы формирует художественный тип психической деятельности человека. Преобладание второй сигнальной системы формирует мыслительный тип деятельности человека. Если такого преобладания нет — промежуточный.

Для художественного типа характерны образное видение мира, эмоционально насыщенная жизнь, полная разнообразных впечатлений.

Художники, музыканты, писатели «видят» своих героев во плоти и крови. Когда создается музыкальное произведение, трагическое, эпическое или лирическое, в мозгу композитора актуализируются прошлые переживания и образы, но требование нового обуславливает их иное сочетание.

Художественный тип легче осваивает деятельность, где требуется включенность чувств, воображения, эмоционального отношения к происходящему. Представители творческих профессий (актеры, писатели, художники, архитекторы, скульпторы) имеют ярко выраженные черты художественного типа. Таким людям легче выполнять работу, содержащую эмоционально-образное содержание, и успешности в ней они добиваются меньшими затратами.

Для мыслительного типа характерно создание моделей окружающего мира. Человек с удовольствием говорит о компьютерных технологиях, языках программирования, абстрагируясь от конкретных предметов и образов. Обладающий особенностями мыслительного типа, следовательно, наиболее качественно будет выполнять деятельность, связанную с ее абстрактным содержанием, понятиями, математическими выражениями.

Социальная работа может быть смыслом деятельности личности, если в ее основе лежит сопереживание, помощь детям-инвалидам, со-

циальным сиротам, пожилому человеку. Однако у некоторых людей нет явно выраженного преобладания того или иного типа.

Вместе с тем и у того, и у другого типа в достаточной мере выражены образные и отвлеченные компоненты интеллекта. Представители промежуточного типа обладают в равной степени развитыми первой и второй сигнальными системами. К таким представителям относятся наиболее одаренные люди — например, композитор и химик Бородин, ученый-энциклопедист М. Ломоносов, актер и поэт Л. Филатов и др.

Способности имеют уровни:

- ♦ *Репродуктивный* обеспечивает умение усвоить знания, умения, навыки — ЗУНы, саморазвитие в какой-либо деятельности. Если учебной, то это способность к самостоятельному научению и овладению учебным предметом и деятельностью, связанной с ним (физикой, химией, математикой).
- ♦ *Творческий* способствует тому, что человек создает что-то оригинальное, еще никому не известное.

Но следует иметь в виду, что всякая репродуктивная деятельность включает творческие элементы, свое видение мира, свое отношение к этому. Подросток срисовывает что-то, делает копии картин. А творческая деятельность обязательно опирается на анализ ранее созданного кем-то.

На репродуктивном уровне, где ярче всего проявляются задатки, способности принимают форму склонности к специальному виду деятельности. Склонность проявляется в предрасположенности (тяготеции) к определенному занятию — рисованию, рассматриванию картинок, занятиям с игрушечными машинками и пр. Это стремление обнаруживается очень рано.

Одаренность — фундаментальная характеристика человека. Широкое применение этого понятия при характеристике его возможностей оказывается недостаточно определенным. Как считал А. М. Матюшкин, первичный смысл одаренности предполагает наследование, раннее интеллектуальное и речевое развитие, проявление творческих успехов. По его мнению, дети, обладающие высокими уровнями способностей, наследуют их от своих родителей (музыкальные, математические, спортивные таланты). Высокоодаренный ребенок с раннего детства проявляет стремление к творчеству и достигает в нем больших успехов.

Решение любой проблемы составляет акт творчества. Оно характеризуется проявлением оригинальности, достигаемым на основе интуитивного использования не относящихся к делу побочных продуктов

деятельности. Оригинальность составляет непрменный структурный элемент одаренности. Она выражает степень непохожести, нестандартности, неожиданности предлагаемого решения среди других, стандартных решений. Она определяется преобразованием заданной проблемы в собственную проблему, новой собственной позицией по отношению к проблеме, отказом от привычных гипотез.

Общая одаренность выражается в более быстром обнаружении решения. Поиск нового определяется мерой предвосхищения и прогнозирования. Интегральным элементом одаренности является оценочная функция всех структур решений и поисков<sup>1</sup>.

Можно сказать, что одаренность — такое проявление способностей, которое определяет диапазон деятельностей, в которых человек может достичь выдающихся успехов. Как показывают исследования (А. М. Матюшкин, С. Л. Рубинштейн, Я. А. Пономарев, Б. М. Теплов и др.), одаренность проявляется в устойчивой избирательности исследуемого нового. У одаренного ребенка она сказывается как очень широкая любознательность.

- ▶ Талант — такое развитие способностей, при котором личность достигает выдающихся успехов в какой-то деятельности.

Психологическое строение талантов включает следующее:

- ◆ высокую мотивацию;
- ◆ легкость учения в соответствующей области;
- ◆ способность к созданию нового, оригинального;
- ◆ легкость в овладении специальным языком в соответствующей области специальных способностей;
- ◆ стремление и возможность достижения высоких творческих результатов<sup>2</sup>.

А. М. Матюшкин считал, что талант надо воспитывать, создавать условия для любви к той деятельности, где он проявляется. Согласно его точке зрения, понятие «талант» характеризует наследуемые и приобретаемые в обучении и воспитании качества, обеспечивающие достижение высоких творческих успехов.

<sup>1</sup> Матюшкин А. М. Мышление, обучение, творчество. — М.; Воронеж, 2003. — С. 564—568.

<sup>2</sup> Матюшкин А. М. Одаренный ребенок глазами воспитателей и родителей // Что такое одаренность: выявление и развитие одаренных детей. Классические тексты / Под ред. А. М. Матюшкина, А. А. Матюшкиной. — М., 2006. — С. 116.

- Гениальность — высший уровень развития способностей, который оказывает влияние на развитие не только одной личности, но и общества в целом.

Гением называют человека, который в течение многих лет выполнял такую деятельность, которая привела к научному открытию, что перевернуло представление о материи, обществе, научных понятиях.

## ГЛАВА 14. ХАРАКТЕР

*14.1. Понятие характера.*

*14.2. Теории характера.*

*14.3. Акцентуации характера.*

### 14.1. Понятие характера

Характер — свойство личности. Термин происходит от греч. *character* — черта, признак, примета, особенность.

- Характером называется индивидуальное сочетание устойчивых психических особенностей человека, обуславливающих типичный для данного субъекта способ поведения в определенных жизненных условиях и обстоятельствах.

В. Н. Мясищев определял характер как индивидуально-своеобразный способ отношений. Исследователь выдвинул отношения и характер в центр всей психологии человека. В основе функциональных проявлений личности лежат различия в направленности и видах отношений, т. е. оценки; интересы, потребности. А характер и есть реализация отношений человека к миру и людям.

Характер, сформировавшийся в одну историческую эпоху, отличается от характера, сложившегося в другое время. На него влияют условия жизни человека. Индивидуальный жизненный путь и характер взаимосвязаны: неповторимость первого создает характер, а он влияет на то, как человек строит свою жизнь, какие приоритеты устанавливает. В характере проявляется одновременно индивидуальное, присущее только одному человеку, и всеобщее, типичное, свойственное группе, этнической общности. Сходные обстоятельства жизни (наличие работы, техническая оснащенность быта, семейный уклад, вероисповедание и пр.) формируют сходные для многих людей общие черты характера.

Исследование особенностей бедности, особенно семей матерей-одиночек, показало формирование зависимого и (или) агрессивного по-

ведения детей. Одновременно с этим подростки в таких семьях имеют сходное отношение к жизни — пессимистическое и неконструктивное (критикуется власть, не верится в благополучное будущее или же оно рисуется нереальным). Значит, у людей, живущих в сходных условиях жизни, в одну историческую эпоху, при одном общественном строе, формируются сходные черты характера. Их можно назвать типичными; типичные характеры становятся результатом влияния социально-исторических условий.

В житейском плане в характере отличают цельность, устойчивость и определенность. Цельность может быть определена как понятность и непротиворечивость наличных свойств (однозначность проявления отношений к людям, труду, самому себе). Иногда человек говорит одно, а поступает по-другому. Его характер поэтому противоречивый, а не цельный. Определенность характера имеет отношение к степени выраженности каких-то черт — принципиальности, честности, доброты и др. У одних людей черты выражены ярко, у других — слабо. (Сразу не разберешь, плох он или хорош.)

Основой характера считается воля — его «хребет». Волевые черты обычно относят к одной группе. В нее входят целеустремленность, настойчивость, мужество, смелость, выдержка и др. В зависимости от их наличия или отсутствия характеры бывают сильные и слабые.

Другие черты характера выражают отношение человека к самому себе, людям, труду — чуткость, гуманность, искренность, черствость, эгоистичность и пр. Характер накладывает отпечаток на все поведение, мысли и чувства человека, но только тогда, когда проявляется отношении к труду, другим и себе самому. Зная об этом, мы можем предвидеть, как черты характера проявляются в типичных обстоятельствах.

Характер не является врожденной особенностью личности. Но на нем сказывается специфика функционирования нервной, сердечно-сосудистой, пищеварительной и эндокринной систем. В свою очередь, образующиеся черты характера воздействуют на некоторые врожденные особенности. Человек может маскировать некоторые черты. Напомним письмо А. П. Чехова своей жене, где он говорит о своей несдержанности и о том, что интеллигентному человеку не пристало распускаться.

Все отмеченное выше свидетельствует о том, что в характере формируются главные особенности личности, сложившиеся в определенных социальных и типических обстоятельствах, однако их нельзя отрывать от природного в человеке. Как указывал С. Л. Рубинштейн, «для того чтобы выявить подлинный характер человека, важно найти

те специфические ситуации, в которых наиболее полно и адекватно выявляется данный характер»<sup>1</sup>. Несмотря на то что характер на протяжении жизни меняется, то, каким он становится впоследствии, зависит от того, каким он был раньше. Не случайно говорят, что посеешь, то и пожнешь; пожнешь судьбу, если посеешь поступок.

В отечественной психологии специальные исследования характера были выполнены еще Н. Д. Левитовым<sup>2</sup>.

## 14.2. Теории характера

Слово «характер» впервые употребил Теофраст (ок. 372 — ок. 287 до н. э.) В характеристиках Теофраста описаны моральные черты человека. По мере развития психологии ученые стали описывать особенности характера, но предшествовали этому эмпирические, описательные подходы, при которых в центре внимания были нравственные черты человека. В XVII в. этот аспект характера стал подчеркивать Лабрюйер. Начиная с XIX в. ученые отмечали в характере психологические черты. Например, представитель ассоцианизма А. Бен рассматривал соотношение интеллекта, воли и чувства. В XX в. изменилось понимание содержания характера — отмечали его направленность и диспозицию, побуждения, склонность, соотношение наследственности и социального (Т. Рибо, В. Штерн и др.). Если одни ученые полагали, что характер полностью передается по наследству, то другие — что он формируется при жизни. Третьи же делали акцент на явных биологических чертах, игнорируя активность самого человека и влияние взаимодействия с окружающим.

Выделяют несколько теорий характера. *Конституциональные* связывают его особенности с внешним видом человека. Основы такого подхода лежат во френологии Ф. Галля и теории Ч. Ломброзо. В XIX в. была выдвинута идея Ф. Галля о том, что весьма развитые участки мозга напирают на черепную кость и создают выпуклости. Каждый участок такой выпуклости, или бугра, имеет отношение к чертам характера и способностям. Родительское чувство, воинственность, дружелюбие сосредоточены в этих выпуклостях. Достаточно ощупать свой череп, чтобы сказать, какой ты будешь родитель или воин.

Проявление способности к родительским чувствам описано в книге Сэмюэла Уэллса *«How to Read Character: A New Illustrated Handbook*

<sup>1</sup> Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. — С. 674.

<sup>2</sup> См.: Левитов Н. Д. Психология характера. — Изд. 3-е, испр. и доп. — М., 1969.

of *Phrenology and Physiognomy*) («Как читать характер: новый иллюстрированный справочник по френологии и физиогномике»), вышедшей в 1869 г. Орган чадолюбия находится поверх средней части мозжечка и приблизительно в 2,54 см над затылочным выступом. Справочник дает предсказание о родительских чертах, исходя из размера «органа чадолюбия». Очень крупный — любовь к детям особенно сильна, она портит их. Родители постоянно пекутся о своих детях, считая их кумирами. Они вырастают непослушными и деспотичными. Крупный — человек заботится о своих детях, жертвуя ради них многим, но не балует их и не испытывает большой к ним привязанности. Средний — человек безразличен к собственным детям, холоден с другими детьми, способен отстраняться от них. Небольшой — человек испытывает безразличие, иногда неприязнь к собственным и чужим детям.

Суть этой теории в том, что предполагалась связь между формой черепа и способностью к родительским чертам характера. Ф. Галль составил френологические карты, где определенный участок мозга якобы соответствовал какой-либо способности.

Ч. Ломброзо и Э. Кречмер пытались установить зависимость между выпуклостями черепа и лицом, между характером и внешним видом. Эти зависимости внешне видны и свидетельствуют о способностях и характере: выдающийся подбородок, маленькие глаза — у преступника, большой лоб — у мыслителя и т. п.

По Кречмеру, имеется три наиболее часто встречающихся типа конституций — *астенический*, *атлетический*, *пикнический*.

**Астенический** тип худощав, имеет тонкую кожу, узкие плечи, тонкие руки, длинную грудную клетку со слабо развитой мускулатурой. Это замкнутый человек с устойчивыми, даже ригидными взглядами, с трудом переносит изменения и плохо приспосабливается к новой обстановке.

**Атлетический** тип — высокий человек (или среднего роста) с широкими плечами, с развитыми мышцами. Он спокоен, уравновешен, тяжело адаптируется.

**Пикнический** тип — невысокий, с короткой шеей, упитанный человек. Он легко приспосабливается к любой обстановке, реалистичен, контактен.

Другая типология характера — **социальная**, выдвинутая Э. Фроммом, отличается от названной выше тем, что в ее основе лежат отношения и нравственные качества человека. Им выдвинуто три типа.

**Садистский и мазохистский** — человек видит причины своих неудач и достижений в людях. Ведущая черта характера — агрессия против людей или себя.

У **разрушителя** проявляются агрессия и разрушение, тем самым компенсируется никчемность и депрессия.

**Конформный** тип подчиняется другим, не может ничего добиться без помощи других, на которых надеется.

Теория **пятифакторной модели** характера основывается на изучении пяти характеристик, имеющих одно значение. Г. Оллпорт и Х. Одберт описали 200 групп синонимов, которые помогли им сформировать двухполюсные, противоположные характеристики черт. Эти характеристики опираются на выявленные Г. Айзенком интра- и экстраверсию (настроенность на внутренний или внешний мир), нейротизм (с противопоставлением эмоциональной стабильности и эмоциональной нестабильности) и психотизм (с противопоставлением характеристики «добрый и тактичный» характеристике «агрессивный и анти-социальный»). Пятифакторная модель заключается в следующих особенностях черт характера (табл. 14.1).

Таблица 14.1

Пятифакторная модель Оллпорта и Одберта

| Фактор                                                             | Двухполюсные определения черт характера                                                                                                     |
|--------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <i>Экстраверсия</i>                                                | Словоохотливый, энергичный, напористый, открытый новому, смелый в противоположность молчаливому, сдержанному, застенчивому и робкому        |
| <i>Дружелюбность</i>                                               | Сопереживающий, добрый, нежный в противоположность холодному, сварливому, злому и черствому                                                 |
| <i>Добросовестность</i>                                            | Организованный, ответственный, осмотрительный, дисциплинированный в противоположность беспечному, безответственному и недисциплинированному |
| <i>Нейротизм</i>                                                   | Уравновешенный, спокойный, довольный в противоположность тревожному, неуравновешенному и темпераментному                                    |
| <i>Открытость новым впечатлениям, творческий, интеллектуальный</i> | Непредвзятый в противоположность недалекому, невежественному, поверхностному                                                                |

Пятифакторная модель характерологических черт позволяет описывать характер человека по отношению к самому себе, другим людям

и окружающему миру. Представим в табл. 14.2 и другие классификации (Ростана (1824 г.), Сиго (1914 г.), Кречмера (1924 г.) и Шелдона (1940 г.))<sup>1</sup>.

Таблица 14.2

### Типы характера

| Конституционные типы Ростана и Сиго | Типы телосложения Кречмера | Конституционные типы Шелдона                                                           |
|-------------------------------------|----------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------|
| Дигестивный                         | Пикник                     | Эндоморфный (круглый с недоразвитыми костями и мышцами, большими внутренними органами) |
| Мускулярный                         | Атлетик                    | Мезоморфный с развитыми костями и мышцами                                              |
| Церебральный                        | Астеник                    | Эктоморфный (тонкий, с большой головой)                                                |

В настоящее время практические психологи пользуются иной классификацией в силу ее информативности и простоты интерпретации в жизни.

## 14.3. Акцентуации характера

Классификация основана на крайнем выражении возбуждения или торможения в поведении и реакциях на окружающее, что и создает акцентуации черт.

1. **Гипертимный** тип характеризуют большая общительность с окружающими, словоохотливость, выразительные жесты, богатая мимика и пантомимика. Довольно часто перескакивает с одного на другое, несерьезен, любит розыгрыши, анекдоты, легкомысленно относится к себе и окружающим, каждую новую жизнь начинает с понедельника, давая обещания себе и другим и быстро их нарушает. Нередко сам провоцирует конфликты, легко обижается, но быстро отходит. Инициативен, легко отзывается на просьбы о помощи, энергичен, деятелен, оптимистичен. Не выносит правила, поэтому легко их нарушает, вплоть до аморальных поступков. Не любит монотонную, однообразную деятельность, она ему быстро надоедает, пытаясь что-то модерни-

<sup>1</sup> См.: Гамезо М. В., Домашенко И. А. Атлас по психологии. — М., 2003. — С. 229.

зирать, бросает начатое и не доводит дело до конца. Не переносит одиночество, поэтому начинает звонить по телефону не по делу. Интересы разносторонние, но не глубокие. Руководитель такого типа порой перекалывает ответственность на другого, предпочитает «разносы», но зла не помнит. В компаниях весельчак; выбирает инновации.

**2. Дистимический** тип противоположен гипертимному. Угрюм, необщителен, не любит много говорить, пессимист. Не принимает шумные компании, где его плохое настроение еще больше портится. Замкнут, одинок, на будущее смотрит с опаской и волнением, плохо адаптируется в новой обстановке, в этом случае сильно тоскует по дому. Не любит конфликтов, от них уходит и сильно переживает, если что-то сделал не так, за что придется отвечать. Дружбу высоко ценит, предан тем, кто с ним дружит, невероятно тяжело переживает предательство и готов к суициду. Окружающие ценят его ответственность, серьезность и готов к справедливости. Однако он пассивен, не любит соревноваться и публичность, эгоистичен.

**3. Циклотимический** тип включает черты гипертимного и дистимического. Это человек настроения. В период проявления возбуждения он весел, словоохотлив, все у него в руках спорится. Быстро все делает, но не особенно тщательно, он многое наверстывает из того, что когда-то забросил. Но вот этот период прошел, и начинается другая стихия — настроения нет, на занятия идти не хочется, контакты с людьми сокращаются. Однако если кто-то ему напоминает о том, что зачеты все сдают легко, то мгновенно настроение становится иным. Такой студент, к сожалению, занимается несистематически, но устает не часто, так как возникает охранительное торможение. Руководитель-циклотимик похож на такого студента. Под хорошее настроение подпишет любое заявление, выполнит просьбу, в которой когда-то отказывал. Подчиненные знают, что под «горячую» руку лучше не попадаться, обязательно будет неприятность.

**4. Возбудимый** тип имеет низкую контактность с людьми, замедленные вербальные и невербальные реакции. Реакции амбивалентны: на слабые раздражители появляется сильная реакция («с полоборота заводится»). Неуживчивый, занудный и упрямый, склонный браниться по пустякам. Извиняться не любит, обвиняет в неприятностях другую сторону. Конфликты провоцирует сам, приставая по пустякам, которые ему кажутся очень важными. («Почему ты никогда не носишь ручку (ластик, карандаш)?») В спокойном состоянии аккуратен, любит животных, детей, не жаден, в раздраженном — не контролирует себя, может обидеть, вплоть до рукоприкладства.

**5. Эмотивный** тип характеризует человека как честного, морально-го, слезливого, доброго, чувствительного к обидам. Обиды носит в себе, не показывая их паружу, сострадателен, любит помогать другим, исполнителен, порядочен. Любит сериалы с психологическим содержанием; лиричен; много говорит о долге и сам дисциплинирован и аккуратен. Сопереживает героям мелодрам и книг, расстраивается и переносит жизнь героев на свою жизнь.

**6. Застревающий** тип характера проявляется в запудстве, неразговорчивости, злопамятстве. Такой человек долго помнит причиненные обиды — вплоть до мельчайших деталей, времени и места. Может вспомнить обиды «фотографически». Вместе с тем предъявляет повышенные требования к самому и другим. Мнительен, обидчив, подозрителен. Руководитель этого типа чрезмерно требователен, помнит обещания, которые дают подчиненные, напоминает им о том, чем они обязаны ему. Подчиненным лучше держаться в стороне и не инициировать в одиночку инновации, поскольку в связи с этим могут быть постоянные отчеты. Чрезвычайно самопадеян, честолюбив, ревнив и эгоистичен. Тем не менее обладает чувством социальной справедливости.

**7. Педантичный** тип. Человек с таким характером рассудителен, сдержан, с умеренными контактами, в конфликты предпочитает не вступать, в них — пассивная сторона. Формалист, любит порядок и правила, которые умеет писать и предпочитает исполнять. Добросовестный, аккуратный, серьезный, надежный друг, верный обещаниям. Руководитель этого типа предпочитает работать в одной команде, долго с одними и теми же людьми. Предпочитает добиваться выполнения требований. Результативность деятельности высокая из-за понятности требований, предъявляемых подчиненным, и умения добиваться обещанного и намеченного плана.

**8. Демонстративный** тип характеризует человека как умеющего устанавливать контакты, стремящегося к лидерству. Любит власть, похвалу, быть в центре внимания. Умеет приспособливаться, подчеркивает свою значимость в любом деле, особенно тогда, когда не является руководителем или ответственным. Интриган, сталкивает интересы людей, сам оставаясь в тени. Самоуверенность и высокие притязания создают впечатление о его незаменимости. Деятелен, особенно тогда, когда окружен вниманием и почитанием. Как только внимание к нему снижено, начинает критиковать тех, кто является лидером. Артистичен, любит театр, поэзию, искусство, сам читает и поет. Обходительно обращается с другими, умеет увлечь других, неординарно мыслит.

Однако его эгоистичность, хвастовство, лицемерие и лживость делают такого человека достаточно сложным в общении и совместной деятельности. Руководитель данного типа акцентуации добивается результатов невыполнимыми обещаниями, от которых может отказаться или запизить вознаграждение. Любит лезть и близких людей, с которыми может обсуждать все свои дела. Предпочитает командовать, сам принимать решения, отдавать приказы, поощрения и наказания. Доска объявлений в организации, которой он руководит, пестрит приказами.

**9. Тревожный тип.** Это робкий, неуверенный в себе человек. Он часто грустит, говорит о тяготах жизни. Редко вступает в конфликты, в них, как правило, пассивная сторона. Дружелюбен, интеллигентен, исполнительен, нередко беззащитен. Руководители такого типа встречаются редко в связи с тем, что не умеют настаивать на своих требованиях, предъявляемых другим.

**10. Экзальтированный тип.** Ему свойственны общительность с людьми, говорливость, влюбчивость. Большой спорщик, иногда бывает в конфликтах и как зачинатель. Привязан к друзьям, может надоесть своим вниманием и заботой. Чувства яркие, искренни, эпатажны. Руководители этого типа встречаются редко, поскольку любят папиковать, легко улавливают аффекты у других людей, сами способны их продуцировать. Их настроение легко меняется.

В каждом характере имеются «точки наибольшего сопротивления» — то, что приводит человека к дискомфорту и создает дезадаптацию. Обратим внимание на протест и сопротивление людей с этими типами акцентуации. Когда это случается и каковы их реакции, необходимо понимать, чтобы их регулировать (табл. 14.3).

Таблица 14.3

**Следствие акцентуаций характера (сопротивление и протестные реакции)**

| Характер               | Наибольшее сопротивление                                                                             | Протестные реакции                                                              |
|------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------|
| <i>Гипертимный</i>     | Ситуации с небольшими контактами, отсутствие инициативы, монотонная деятельность, отсутствие доверия | Взрыв гнева, внешний протест (в поступках). Стремление быть лидером             |
| <i>Циклотимический</i> | Ситуации, где надо резко измениться                                                                  | Протест против других в форме гнева, депрессия                                  |
| <i>Дистимический</i>   | Ситуации, когда надо общаться со многими людьми и принимать экстренные решения                       | Замыкается в себе. Сдержан. Часто молчит, когда вторгаются в его внутренний мир |

Таблица 14.3 (продолжение)

| Характер                | Наибольшее сопротивление                                                  | Протестные реакции                                                              |
|-------------------------|---------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------|
| <i>Эмотивный</i>        | Грубость окружающих, невнимательность, обвинения в непорядочности         | Протесты редки, часто обвиняет себя                                             |
| <i>Педантичный</i>      | Ситуации принятия решения и выбора. Плохая адаптация в новых условиях     | Протест в форме недовольства, активных действий нет                             |
| <i>Демонстративный</i>  | Низвержение с пьедестала                                                  | Протест в форме шантажа, часто обвиняет других                                  |
| <i>Застывающий</i>      | Ситуации, где подрывается авторитет                                       | Протест постоянен, раздражается легко, успокаивается, когда настаивает на своем |
| <i>Возбудимый</i>       | Ситуации отсутствия контроля                                              | Протестует открыто или исподтишка, иногда протестует неосознанно                |
| <i>Экзальтированный</i> | Особенно дезадаптирован, когда общается с равнодушными к его переживаниям | Часто признает вину, реагирует эмоционально                                     |
| <i>Тревожный</i>        | Сопrotивляется, когда надо что-то изменить или переделать                 | Протестует незаметно                                                            |

Рассмотренные акцентуации характера представляют собой симптомокомплексы в зависимости от физиологических особенностей организма, условий воспитания и обучения, а также самовоспитания человека.

Акцентуации характера проявляются во всех областях жизнедеятельности человека — познавательной, трудовой, общении, отношении к значимым явлениям, самому себе. Структура характера может быть иной, если принимать во внимание направленность самого человека — вовне или вовнутрь себя, на процесс деятельности и оценку ее результата, на общение с другими людьми и пр.

Традиционно в отечественной психологии выделялись четыре системы свойств характера:

1. Черты характера, которые выражают отношение к другим людям (отзывчивость, открытость, вежливость, интеллигентность и др.).
2. Черты характера, выражающие отношение к деятельности (ответственность, лень, добросовестность). Эти особенности проявляются в любом виде деятельности (игре, учении, труде).

3. Черты характера, которые выражают отношение к самому себе (стеснительность, застенчивость, эгоистичность, гордость, скромность и др.).
4. Черты характера, проявляющиеся к предметам быта, вещам (аккуратность, неряшливость, бережное отношение и др.).

Но свойства характера связаны между собой, они могут сформироваться в одной сфере, а проявиться в другой. Например, хвастливость как неадекватность самооценки и результат недостатков воспитания проявляется в сфере деятельности и в отношениях с другими людьми. На это влияет мотивация человека — ради чего одно и то же качество проявляется в разных сферах отношений с окружающим. Следовательно, в одну и ту же систему свойств тоже могут входить те, которые зависят от отношения к самому себе, труду, людям. Это объясняется следующим: фактически черты характера выражают отношения человека к чему-либо. Они разнообразны, многомерны и связаны между собой. Более устойчивые черты входят в число постоянно проявляющихся. О характере можно узнать по внешним признакам — поступкам и действиям, особенностям речи, внешнему облику.

## ГЛАВА 15. ТЕМПЕРАМЕНТ

*15.1. Понятие темперамента.*

*15.2. Теории темперамента.*

*15.3. Виды темпераментов.*

### 15.1. Понятие темперамента

Природной основой характера служит темперамент. Он влияет на уравновешенность поведения, подвижность, тонус активности, общительность, легкость адаптации к новой обстановке. Но сводить характер к темпераменту нельзя, поскольку это разное содержание психической деятельности. Слово «темперамент» происходит от лат. *temperamentum*, что означает «смешение частей в надлежащем соотношении».

- Темпераментом называется закономерное соотношение устойчивых индивидуальных особенностей личности, которое характеризует динамику психической деятельности.

Природные особенности характеризуют человека с рождения — подвижность нервных процессов, активность и др. проявляются с первых недель жизни ребенка. К свойствам темперамента относятся прежде всего врожденные и индивидуально своеобразные психические свойства — динамика психических процессов (как протекают), темп, ритм, длительность, интенсивность (с какой силой проявляются), скорость, направленность психических процессов (вовнутрь, вовне) и пр. Это своеобразие постоянно в разных видах деятельности и изменяющихся условиях жизни.

Один студент живо реагирует на новые обстоятельства, практику, интересуется многим, знакомится быстро и без проблем. Задачи решает быстро, но с ошибками, внимание устойчиво тогда, когда есть интерес к деятельности. Экзамены сдает довольно легко, к некоторым готовится мало. Если получает отметки ниже желаемых, спорит с преподавателем, доказывая свою правоту. Но огорчения быстро проходят. Другой студент внешне спокоен. На лекции ходит всегда, записывает все лекции, к семинарским занятиям готовится основательно. Его ответы обстоятельны. К новой деятельности и обстоятельствам жизни адаптируется не сразу, присматривается к тому, где и с кем сидеть на занятиях, как организовать режим дня, его выполняет неукоснительно. Третий бурно реагирует на требования, адаптируется к трудностям как к неизбежному. Экзамены сдает неровно. Сильно переживает неудачи и т. п.

У этих студентов темп, ритм, длительность, сила и скорость протекания психических процессов своеобразны.

Характерной особенностью темперамента является его проявление в разных условиях — при выполнении главной (ведущей) деятельности, во взаимодействии с людьми, в процессе адаптации. Свойства темперамента устойчивы, постоянны и не случайны в сравнении с другими особенностями человека.

- Свойства темперамента — индивидуальный темп и ритм психических процессов, степень устойчивости чувств, напряженность волевого усилия относятся ко всем сторонам психической деятельности.

Однако динамика психической деятельности может зависеть и от других факторов — мотивов, чувств, воли. Большое желание достичь определенного результата влияет на динамику психической деятельности, меняет ее интенсивность и структуру. Темперамент — это своеобразие свойств психики, которое определяет динамику психиче-

ской деятельности независимо от её содержания, оставаясь неизменным на протяжении жизни.

Динамика психических свойств личности может зависеть как от темперамента, так и от психологических факторов — настроения, мотивов, поставленной задачи. Однако сводить эти факторы в одну систему не следует, поскольку для темперамента характерно стабильное, устойчивое и постоянное на протяжении всей жизни проявление этих свойств, а динамические особенности, зависящие не от темперамента, менее устойчивы.

Основные компоненты темперамента — *общая психологическая активность, моторика и эмоциональность*.

Темперамент накладывает отпечаток на все действия и поступки человека. Природу темперамента пытались определить издавна. Со временем открывались новые закономерности, определенные стороны динамики психической деятельности дополнялись и уточнялись. В настоящее время психофизиология располагает большими сведениями, чтобы представить теорию темперамента намного полнее, чем это было раньше.

## 15.2. Теории темперамента

Первая попытка объяснить отличие одного человека от другого была сделана в V в. до н. э. Гиппократом. Древнегреческая медицина считала, что главные особенности людей зависят от сочетания жидкостей в организме (крови, лимфы, желчи). Под темпераментом Гиппократ понимал «красис», т. е. нарушение в пропорции в теле четырех жидкостей:

- ◆ крови (по-латыни — «сангвис»);
- ◆ лимфы (по-гречески — «флегма»);
- ◆ желчи (по-гречески — «холе»);
- ◆ черной желчи (по-гречески — «меланехоле»).

Эти жидкости соотносились с элементами, окружающими человека, — огнем, землей, воздухом, водой. Отсюда появились и названия темпераментов — *сангвиник, холерик, флегматик, меланхолик*.

Следующий этап развития теорий о темпераменте связан с именем римского врача К. Галена. Он характеризует типы темперамента и с точки зрения нравственных и психологических свойств. Дальнейшее представление о темпераменте можно найти у немецкого философа И. Канта (конец XVIII в.). Он объясняет его только как психологиче-

скую категорию. В связи с этим в понятие темперамента в большей степени включаются не физиологические признаки, а психические свойства. Темперамент, по Канту, — это соотношение разных чувств и активности деятельности.

В течение веков выдвигались разные теории темперамента. В **гуморальной** основе темперамента считали индивидуальные особенности кровообращения. В **конституционной** теории Э. Крэгера и У. Шелдона — строение тела.

В традиционной психологии В. Вундта свойствами темперамента считались скорость и сила эмоциональных реакций; у американского психолога Дамонда — уровень активности и преобладающий чувственный тон; у швейцарского психолога К. Юнга — углубленность во внутренний мир или направленность на внешний (интроверсия — экстраверсия), у английского психолога Айзенка — экстра-, интроверсия и нейротизм.

Большое значение имела теория И. П. Павлова о типах высшей нервной деятельности. Им было установлено, что причина индивидуальных различий в поведении зависит от свойств нервной системы. Они могут быть общими и частными (парциальными). Общие свойства определяют показатели темперамента, парциальные — частные специальные особенности, косвенно говорящие о темпераменте.

**Тип высшей нервной деятельности (ВНД) появляется в результате сочетания таких свойств нервных процессов, как сила, уравновешенность и подвижность.** Изучался он с помощью универсального метода — выработки условного рефлекса.

*Сила нервных процессов* — это способность нервной клетки выдерживать сильное возбуждение и торможение. На сильный раздражитель нервная клетка в сильной нервной системе дает сильную ответную реакцию (сильное раздражение), на слабый — слабую (слабое раздражение). По этому параметру нервная система может быть сильной и слабой. Сильная нервная система обладает выносливостью и работоспособностью. Ее нервные клетки выдерживают сильные и сверхсильные длительные раздражители, не входя в запредельное торможение. Нервные клетки слабой нервной системы не способны выдержать такие раздражители, наступает истощение.

*Уравновешенность нервных процессов* — это соотношение возбуждения и торможения. Преобладание возбуждения свидетельствует о том, что оно появляется сразу в ответ на раздражитель, долго сохраняется. Преобладание может быть по силе и по уравновешенности.

*Подвижность* — способность нервных процессов распространяться по нервной системе и быстро сменять друг друга. В одной нервной системе процессы (например, возбуждение) могут быть очень подвижными, в другой — малоподвижными, в третьей — подвижными. Соотношение этих свойств создает, по Павлову, тип высшей нервной деятельности.

По силе нервных процессов могут быть три типа сильных и один слабый; по уравновешенности — неуравновешенный, уравновешенный (живой), уравновешенный и слабый; по подвижности — безудержный, подвижный, малоподвижный (инертный), реактивный (суетливый).

Павлов вывел четыре типа высшей нервной деятельности — *безудержный, живой, инертный и слабый*. Безудержный тип — сильный, неуравновешенный, подвижный; живой — сильный, уравновешенный, подвижный; инертный — сильный, уравновешенный, малоподвижный. Эти типы лежат в основе темпераментов. Представим данные в табл. 15.1.

Таблица 15.1

Типы высшей нервной деятельности и темперамент

| Типы нервной системы          |                  | Сильные          |                |                | Слабый                                    |
|-------------------------------|------------------|------------------|----------------|----------------|-------------------------------------------|
|                               |                  | Безудержный      | Живой          | Инертный       |                                           |
| Особенности нервных процессов | Сила             | Сильный          | Сильный        | Сильный        | Слабый                                    |
|                               | Уравновешенность | Неуравновешенный | Уравновешенный | Уравновешенный | Неуравновешенный, медленный или суетливый |
|                               | Подвижность      | Подвижный        | Подвижный      | Инертный       | Подвижный, реактивный                     |
| Темперамент                   |                  | Холерик          | Сангвиник      | Флегматик      | Меланхолик                                |

Тип высшей нервной деятельности врожден, однако условия жизни и воспитания влияют и на него, и на тип темперамента. Есть факты изменения последнего в раннем возрасте в связи с перенесенными заболеваниями, особенностями питания, гигиеническими и общими условиями жизни. Отдельные свойства темперамента изменяются по качеству и степени выраженности в течение всего процесса развития ребенка. Особенно важны при этом условия воспитания. Однако во-

прос о таком изменении свойств темперамента и типа высшей нервной деятельности еще недостаточно изучен.

Если рассмотреть особенности психических реакций в определенном темпераменте, то окажется следующее: реакции сангвиника быстрые и умеренные; холерика — быстрые и чрезмерные; флегматика — медленные и сильные; меланхолика — медленные (или суетливые) и слабые.

Свойства темперамента проявляются не сразу с момента рождения и не все в совокупности. Это зависит от созревания мозга, в частности, тех участков коры головного мозга, которые отвечают за определенные психические и физиологические функции. Кроме того, критерий раннего детства — самый главный для диагностики темперамента. Иначе говоря, если у взрослого человека постоянно проявляется какая-то особенность поведения, значит, она была присуща ему в детстве. Вместе с тем следует иметь в виду, что природные особенности нервной системы могут быть замаскированы системой связей, выработанных в течение жизни. Известен так называемый социальный темперамент, под которым понимается социальная обусловленность темперамента. «Чистое» проявление темперамента возможно лишь в особых условиях.

Идеи Павлова об индивидуальных динамических особенностях поведения животных, обусловленных свойствами нервной системы, можно перенести на человека. Начиная с 60-х гг. XX в. эти подходы продолжили изучать отечественные психологи — В. С. Мерлин, Б. М. Теплов, В. Д. Небылицын, Е. П. Ильин, А. И. Ильина, И. М. Палей, В. М. Русалов, Э. А. Голубева и др.

В школе Б. М. Теплова были установлены дополнительные свойства нервной системы — *лабильность*, *динамичность* и *концентрированность*. Лабильность понимается как скорость возникновения и протекания возбуждения и торможения; динамичность — скорость и легкость выработки условных рефлексов; концентрированностью — мера дифференцировки раздражителей. Была изучена высокая чувствительность слабого типа.

В. М. Русалов, опираясь на идеи Б. М. Теплова — В. Д. Небылицына, открыл новые свойства темперамента — *широта или узость*, *напряженность взаимодействия организма со средой*, *легкость переключения с одной стратегии деятельности на другую*, *скорость исполнения программы деятельности*, *чувствительность к несовпадению результата деятельности с тем, что заложено в мозгу механизмом сличения*. Исследования Э. А. Голубевой показали, что психологическая актив-

ность непосредственно зависит от такого свойства нервной системы, как *активированность*.

Психофизиологические особенности темперамента изучались учеными пермской психологической школы во главе с В. С. Мерлиным. К свойствам темперамента они отнесли *активность, сдержанность, быстроту возникновения и смену чувств, настроение, состояние тревоги, беспокойства*. Эта группа качеств отнесена ими к эмоционально-волевой сфере, которая характеризует темперамент. Кроме того, работоспособность, скорость включения в новую деятельность, ригидность, быстрота усвоения, экстра-, интроверсия также характеризуют темперамент.

Среди всех названных признаков 6 наиболее значимы для темперамента:

- ♦ *сензитивность* — реакция нервной клетки на раздражитель слабой силы;
- ♦ *реактивность* — сила эмоциональной реакции на внешний или внутренний раздражитель;
- ♦ *активность* человека в преодолении препятствий;
- ♦ *темп реакций* — скорость протекания психических процессов и реакций;
- ♦ *пластичность и ригидность* — гибкость или трудность приспособления к новым условиям, косность и нечувствительность к изменившимся условиям;
- ♦ *интро-, экстраверсия* — направленность реакций вовнутрь или вовне.

Таким образом, в школе В. С. Мерлина подчеркивается **приспособительная функция** темперамента.

Во всех классификациях выделяется несколько признаков темперамента.

1. **Динамичность** (быстрота и интенсивность реакций, легкость или трудность их возникновения и развертывания). Особенно ярко это видно в скорости и силе эмоциональных реакций, эмоциональной возбудимости и темпе реакций.
2. **Устойчивость** выделенных свойств. Например, активность психической деятельности мало меняется на протяжении всей жизни.
3. **Онтогенетическая «первичность»**. Свойства темперамента проявляются с раннего возраста, последнее становится важным критерием стабильности признаков.

4. Статистическая характеристика свойств, т. е. **частота их проявления** в разных ситуациях и условиях жизнедеятельности.
5. **Предельность и максимальность.** Суждение о свойствах темперамента возможно только тогда, когда признак проявляется с максимальной точностью.
6. Темперамент показывает **продуктивность психической деятельности.** Это требует отхода от его дихотомических оценок — плохой или хороший. Он может быть как хорошим, так и плохим в зависимости от того, к какому результату деятельности приводит.
7. Все признаки **опосредованы генотипически**, т. е. фундаментальными свойствами нервной системы (силой, уравновешенностью, подвижностью, динамичностью, лабильностью, активированностью).

### 15.3. Виды темпераментов

Плохих или хороших темпераментов нет. В каждом есть и хорошие, и плохие черты. Это зависит от отношений, которые складываются, и деятельности, которую человек выполняет. Серийный убийца Чикаго, судя по описаниям, был меланхолик. Другая преступная личность, мечтающая о мировом господстве, — Гитлер — холериком. Историю делали и те, кто оставил неизгладимый след своими научными открытиями и творчеством. Среди русских гениев немало представителей различных темпераментов: А. С. Пушкин — холерик, П. И. Чайковский — меланхолик, И. А. Бунин — флегматик, М. Ю. Лермонтов — сангвиник.

В чистом, рафинированном, виде темпераменты встречаются не так уж часто. Большинство людей соединяют в себе черты двух видов. Известен так называемый круг Айзенка, где видно взаимопроникновение черт одного темперамента в другой.

Темпераменты выводятся на основе направленности психической деятельности, вовнутрь или вовне, и устойчивости. Дадим их психологическую характеристику.

**Холерик.** Тип нервной системы — сильный, неуравновешенный, безудержный. Психологические качества: малая сензитивность, высокая реактивность и активность. Необуздан, несдержан, нетерпелив, вспыльчив. Недостаточно пластичен, ригиден, устойчив, настойчив. Внимание переключается с трудом, темп психической деятельности высокий.

**Сангвиник.** Сильный, уравновешенный, подвижный («живой»). Повышенная реактивность, живость, эмоционален, живо откликается на происходящие события. С выразительной мимикой, громкой речью, с перепадами настроения, которые отражает лицо. Интересуется многим, но до конца доводит только то, что очень важно и лично значимо.

Высокий порог чувствительности, слабые раздражители выводят из себя, старается их не замечать, любит громкую музыку, яркую одежду, необычную пищу, с которой охотно экспериментирует.

С повышенной активностью, энергичен, деятелен. Долго работает, не уставая, но отвлекается, если деятельность монотонная. Любит каждое новое дело, особенно экстрим. Впрочем, его легко уговорить уйти от опасности. Общителен, легко адаптируется и легко знакомится с противоположным полом. Находчив в трудной ситуации. Легко обучается, но не любит жесткой дисциплины, однако при необходимости легко подчиняется и не сопротивляется требованиям. Обычно предпочитает управленческую деятельность. Чувства изменчивы, гибок, открыт для общения.

**Флегматик.** Сильный, уравновешенный, малоподвижный («инертный»). Низкая сензитивность, неэмоционален, со скромными жестами, стабилен, невозмутим, с невыразительными движениями. Очень продуктивен, ответственен, терпелив, выдержан; сто раз подумает, один раз отрежет; говорит мало, но по делу; с большим самообладанием. Медленно и долго «запрягает», но едет быстро; иными словами, обдумывает процесс деятельности основательно, выполняет все так, как требуют. Ригиден. С трудом адаптируется к новым людям и новой обстановке. Верен дружбе. Зануда, бумагомаратель; любит порядок и составление правил.

**Меланхолик.** Слабый. С повышенной чувствительностью. Очень обидчив, долго помнит обиды. Богатый внутренний мир, в котором много не выраженного внешне отношения. Старается быть незаметным, не любит обращать на себя внимание, но честен, привязывается к людям, очень сильно переживает разрыв с другом, долго страдает. Темп деятельности медленный или суетливый.

Как видим, интроверт меланхолик необщительный, тревожный, сдержанный. Флегматик — тоже интроверт, однако он пассивный, направленный, размеренный, спокойный. Экстраверт холерик неустойчивый, обидчивый, беспокойный, возбудимый, активный. Сангвиник устойчивый, открытый, живой, беззаботный и пр.

Черты характера человека, который имеет тот или иной темперамент, могут меняться в результате воспитания.

Есть еще одна попытка выделить виды темпераментов. В 70-е гг. XX в. А. Векслер предложил в качестве основания их классификации пассивность и (или) активность отношения к окружающему. В связи с эти существуют *автопластики* и *аллопластики*. Первые не приспосабливаются к среде, а пытаются приспособить к себе обстоятельства, в связи с чем они выделяются из окружающего, верят в положительные перемены. Аллопластики, наоборот, почти всегда приспособятся к любой среде, а некоторые даже предпочитают как можно более ограниченную среду, держатся за нее, остальное для них как бы не существует.

Таким образом, темперамент — это характеристика динамических различий людей, зависящих от типа высшей нервной деятельности.

## Раздел 6

# ПЕДАГОГИКА

## ГЛАВА 16. ПРЕДМЕТ, МЕТОДЫ И ЗАДАЧИ ПЕДАГОГИКИ

- 16.1. *Предмет педагогики и ее историческое развитие.*
- 16.2. *Основные педагогические категории.*
- 16.3. *Личность ученика и учителя в учебно-воспитательном процессе.*
- 16.4. *Задачи педагогики.*

### 16.1. Предмет педагогики и ее историческое развитие

Слово «педагогика» имеет древнегреческое происхождение. Оно состоит из двух слов: *país* (*paidos*) — «дитя»; *ago* — «веду, воспитываю». Соответственно, педагогика — это наука о том, как дитя «вести» по жизни, т. е. воспитывать и обучать. «Детоводители» — люди, которые вели детей в школу и из школы.

На протяжении веков наука о вождении ребенка по жизни наполнялась новым содержанием, появились понятия о том, почему данный процесс сложен и какие компоненты у него есть. Таким образом, воспитание — это не только процесс воздействия на ребенка с целью изменения его отношения к самому себе, окружающему, но и технология создания воспитательных систем, принципы и приемы воспитания. То же самое касается и обучения — чему и кому учить, в какой форме, какими методами и приемами. Кроме того, особый вопрос о том, каким должен быть педагог. Ведь любой взрослый, имеющий детей, представляет, что с ними надо делать, какие игрушки покупать, какие песни петь, какие стихи учить и какие сказки рассказывать. Однако в реальной жизни родители испытывают много трудностей при воспитании и обучении. Да и сами дети по-разному относятся к педагогам: одних любят, других — нет.

Происходящие процессы воспитания и обучения требуют научного понимания, ибо в противном случае могут произойти отклонения,

приводящие к страданиям детей и родителей, неудовлетворенности педагогов. Поэтому следует подходить научно к проблемам обучения и воспитания, личности педагога, образовательным и воспитательным технологиям.

В центре педагогики как науки стоит ребенок, поскольку ради него разрабатываются технологии обучения и воспитания. Научная позиция, ставящая во внимание воспитательные и дидактические (обучающие) технологии, без учета возрастных и личностных факторов развития конкретных детей, порочна. Совершенно иная позиция в педагогической науке — детоцентристская, или личностноцентристская.

- Педагогика — это наука о сущности, целях, задачах и закономерностях воспитания и обучения как составных частях образования человека. Она включает и школоведение.

На протяжении всей истории развития человечества люди пытались понять эффективность деятельности того или иного учителя, размышляли о задачах педагогики. Каждая историческая эпоха имела свою модель человека будущего, принципы проектирования образовательных технологий, критерии отбора содержания обучения и воспитания. Обучение и воспитание оставались классовыми — у низших слоев общества они были одними, у высших — другими. Возрастной ценз обучения (когда его надо начинать и заканчивать) также имел большое значение. В связи с этим появились новые области педагогики — дошкольная педагогика, андрогогика (обучение и воспитание взрослого) и др. Кроме того, разрабатывались специальные отрасли, связанные с обучением профессионала — профессионально-техническая педагогика, педагогика спорта и т. п. Отмеченное свидетельствует, что педагогика отражает достигнутый уровень развития общества.

Важно определить, каков должен быть уровень обученности и воспитанности людей будущего. Педагогика — механизм социогенеза, поскольку конструктивно преобразовывать настоящее ради будущего могут подготовленные к таким изменениям выпускники различных учебных заведений. Это требует понимания технологий инноваций в образовательном процессе.

Педагогика не возникла на пустом месте, она включает многовековой опыт воспитания и обучения, народные обычаи в этой сфере, исторические и философские труды о назначении и сущности данных процессов. Естественно, смысл и ценность воспитания и обучения виделись в зависимости от того, что должен делать человек в тот или

иной исторический отрезок времени, какими должны быть его труд и предназначение в жизни. Какова человеческая природа, в каких условиях она может раскрыться и совершенствоваться — вопросы, решаемые одновременно философией и педагогикой. Социальные потребности поставили в центр внимания обобщение того, что накопили люди в прежние времена в области воспитания и обучения. Стали сопоставляться типы учебных заведений и обосновываться новые требования к будущим поколениям.

Первые обобщения были сделаны философами древнего мира. Трактат о душе был написан Аристотелем (IV в. до н. э.), где он наметил психологические и нравственные области исследования. Но Аристотель был не одинок: Демокрит (V—IV вв. до н. э.) обобщил некоторые подходы к воспитанию, которое перестраивает человека. Именно у него мы находим идеи о различии природы и упражнения (современный аналог — социальная среда), которые влияют на воспитание и обучение. В V—IV вв. до н. э. Сократ разрабатывает принципы риторики, Платон (V—IV вв. до н. э.) в своих диалогах говорит о формировании разума. Все их идеи положили начало теоретическим изысканиям в области воспитания и образования. Однако первым произведением, концентрирующим идеи об образовании, была работа древнеримского ученого Квинтилиана «Образование оратора».

В Средние века, которые называют эпохой мракобесия, образование было направлено на постижение духовных истин. Тогда все насыщалось какими-то новыми подходами, несшими определенное понимание духовного просвещения. Эпоха Возрождения выдвинула на передний план имена Ф. Рабле и М. Монтеня. Но тем не менее педагогика существовала в недрах философского знания, и только в XVII в. она стала самостоятельной наукой. Начало этому положил чешский педагог Я. А. Коменский. Его главный труд — «Великая дидактика». Это первая в истории педагогическая работа, где определены принципы дидактики, предложена основная форма организации обучения (урок). На нем основная роль отводится учителю, который сравнивается с солнцем.

Если Коменский определил сущность обучения, то английский философ Д. Локк — сущность воспитания. Свои взгляды он изложил в труде «Мысли о воспитании». Джентльмен — уверенный в себе, образованный, деловой человек с твердыми убеждениями.

Следующий этап в развитии педагогики связан с именами Д. Дидро, К. Гельвеция, Ж. Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци и И. Гербарта. В работе

Руссо «Эмиль, или О воспитании» предлагается теория свободного воспитания. Песталотци разработал необходимую для правильного, с его точки зрения, воспитания шкалу наказаний.

В развитие педагогики большой вклад внесли отечественные мыслители XIX—XX вв. В. Г. Белинский, Н. А. Добролюбов, А. И. Герцен, Н. Г. Чернышевский и великий педагог К. Д. Ушинский. А великий русский писатель Л. Н. Толстой не только рассуждал о воспитании, но и организовал школу для детей в Ясной Поляне, написал для них азбуку. Работы Ушинского «Родное слово», «Педагогическая антропология», «Человек как предмет воспитания» раскрывают сущность воспитания и развивающего обучения. Будучи директором Гатчинского приюта, Ушинский заложил основы социальной педагогики.

Таким образом, педагогика как наука о воспитании и обучении подрастающего поколения имеет длинную историю. Ее разрабатывали великие мыслители древности. В XX в. отдельные проблемы педагогики исследовали П. П. Блонский, С. Т. Шацкий, А. С. Макаренко, Н. К. Крупская, В. И. Сухомлинский.

Достаточно подчеркнуть роль А. С. Макаренко в воспитании и перевоспитании детей и подростков с отклоняющимся поведением. Фактически этот ученый-педагог был основателем социальной педагогики, поскольку он создавал такие социальные условия, которые способствовали перевоспитанию и формированию личности.

Как уже было сказано, педагогика связана со многими науками: философией, психологией, анатомией, физиологией человека. Ее отраслями являются педагогика детская (преддошкольного, дошкольного, школьного возрастов), педагогика профессионального образования, педагогика семейного воспитания, педагогика высшей школы, военная педагогика, педагогика культурно-просветительской работы, андрогика, история педагогики, сравнительная и социальная педагогика.

## 16.2. Основные педагогические категории

- Педагогические категории — это научные обобщения различных отраслей знания или разделов науки, данные в понятиях.

Основные категории педагогики — *воспитание, обучение (дидактика), образование, формирование, развитие, закономерности, педагогические исследования, педагогический процесс, педагогическая практика*.

- Воспитание — это организованный процесс воздействия на человека с целью формирования у него нравственных, правовых, эстетических норм, передаваемых от поколения к поколению.

Передача накопленного опыта от старшего поколения младшему не происходит механически — сколько передали, столько и усвоили. Опыт старших осмысливается, используется в похожих ситуациях, творчески воплощается, и на этой основе создается новый. В тех случаях, когда опыт другого поколения соотносился с известным, говорилось «комильфо», т. е. человек вел себя, как надо, в других — «мове-тон» (дурное, плохое поведение). Таким образом, воспитание имеет исторический характер. Необходимо, чтобы человек не только выжил, но и приумножал имеющиеся ценности.

Одновременно с изменением общественных и социальных условий меняются цели, задачи, содержание и формы воспитания. Ведь под воспитанием подразумевается такое воздействие на человека, которое вызовет появление у него взглядов, убеждений, ориентаций и направленности на какие-либо значимые явления. Ответственность за результаты воспитания лежит на семье, школе и государстве в целом. Воздействуют на воспитуемого сверстники, взрослые, окружающая среда в целом. Воспитание включает физическое совершенствование, усвоение моральных и эстетических норм, умение трудиться.

Следующая категория — *обучение*, или *дидактика*.

- Обучение — это целенаправленный двусторонний процесс, направленный на усвоение знаний, выработку умений и навыков молодым поколением.

Кроме выработки знаний, умений и навыков (ЗУНов), в процессе обучения развивается умственный потенциал, стимулируется самообразование.

- Знания — это отраженные в общественном сознании представления, понятия и законы науки.
- Умения — потребность в своеобразном выполнении навыков.
- Навык — это автоматизированное действие, появившееся в результате многократных повторений.
- Образование — совокупность результатов воспитания и обучения.

В образование входят не только системы знаний, навыков и умений, но и способы мышления и знания о том, как добывать знания

(метапознание). Образованный человек — культурный, информированный, интеллигентный, способный постоянно совершенствоваться. Как известно, образование остается, когда все остальное забывается. Образованный человек не тот, кто много знает, а тот, кто использует знания для их преумножения и применения во благо людям. Образование получают на тех или иных этапах: в начальной школе — начальное, в средней — среднее, в вузе — высшее.

- ▶ Формирование — процесс становления человека как личности в результате совокупности ряда воздействий (экономических, социальных, идеологических и др.).
- ▶ Развитие — изменение человека под влиянием взаимодействия с другими людьми, учебно-воспитательного процесса и ведущей деятельности.

Ребенок овладевает действительностью при посредстве взрослых. Тем самым воспитание и обучение особенно значимы в развитии личности. Развитие также может меняться в результате различных условий жизнедеятельности, общения, режима, питания и др.

Созревание. — начинающееся во внутриутробном развитии последовательное раскрытие физических, физиологических, конституциональных признаков человека как биологического существа, заканчивается с наступлением биологической зрелости. Созреванию подвержены различные структуры организма. На этот процесс влияет не только наследственная программа. Сказываются также питание, режим, внешние условия и др.

«Созревание» и «развитие» понятия не идентичные, но они взаимосвязаны. Когда формируются, например, мышление и речь, это зависит от созревания мозговых структур. А развитие речи требует созревания слухового и двигательного анализаторов. Это хорошо известно учителю в школе, когда возникают проблемы с пересказом литературного произведения или написанием изложения. Согласно известному отечественному психологу Л. С. Выготскому, развитие речи приводит к развитию вербального мышления, что знаменует переход к новому этапу — среднему школьному возрасту. В этот период благодаря обучению увеличиваются объем памяти и эффективность ее использования.

- ▶ Педагогический процесс — организованное на основе государственного стандарта или плана явление, при котором осуществляются воздействия учителя на ученика (взаимодействие обучающей системы и обучаемого).

Ученые отмечают, что в педагогическом процессе есть цель, средства, результат, объекты и субъекты. Если сам человек начинает ставить цели образования и их реализовывать, то он одновременно выступает объектом и субъектом образовательного процесса.

Педагогический процесс организуется и исследуется педагогикой на основе дидактической или воспитательной системы. Педагогическую систему составляли научные подходы Ш. А. Амонашвили, М. Монтессори, В. Ф. Шаталова. Известна вальдорфская система образования, основанная на идеях Штайнера.

- ▶ Педагогические исследования — научные изыскания детерминации учебно-воспитательных закономерностей в условиях инновационных подходов.

К примеру, широко известными на практике стали проблемное обучение, программированное и личностно-ориентированное обучение.

- ▶ Педагогическая практика — это опыт школ в области воспитания и обучения.

Ниже рассмотрена исследовательская практика одной из школ Ленинградской области.

Для нее характерно использование работ ученых в целях апробации и внедрения. Педагогическая практика, в отличие от педагогических процессов, повторяема, т. е. ученый может повторить то, что хочет проверить, с другими испытуемыми. И в этом плане проверка на практике самых главных педагогических феноменов очень важна. Например, В. Ф. Шаталов неоднократно доказывал возможность использования опорных конспектов не только в школе, но и в вузе. Его методику использовали в 70-е гг. XX в. многие учителя во всех уголках страны.

Конкретный педагогический процесс протекает специфично в результате воздействия многих причин. Педагог-исследователь имеет дело с детьми, у которых могут быть другие цели или плохое настроение. Вот почему «чистый эксперимент» в педагогике провести очень трудно по причине вариативности и изменчивости многих данных.

Педагогическое исследование имеет достаточное число категорий, понятий и представлений для вывода о том, что ранее показывала педагогическая практика в данной школе, как она может быть повернута к нуждам конкретных учащихся и отражать будущую социальную среду, в которой они должны действовать активно и ее преобразовывать.

### 16.3. Личность ученика и учителя в учебно-воспитательном процессе

Педагогический процесс уникален по многим причинам. Одна из главных — субъект-субъектный характер обучения и воспитания. Никакого положительного результата нельзя достигнуть без учета личностного фактора — особенностей личности обучаемых (воспитуемых) и тех людей, кто обучает или воспитывает. Иногда учитель много сил и энергии тратит на то, чтобы его поняли, но эффект бывает минимальный. Чтобы передать то, что он хочет, его должны услышать, принять информацию, ввести ее в свой субъектный опыт, оценить, приумножить (не только с точки зрения объема), совершить своего рода микрооткрытие, быть интеллектуально активными. Тогда сообщаемое становится лично значимым. Психологи считают, что очень многое зависит и от самого педагога: пришел в класс в одном настроении, урок проходит вяло, скучно; в другом — учиться можно легко, победно, интересно. Бывает так, что именно образовательный процесс и учитель вызывают у ученика отрицательные эмоции.

В одном исследовании изучались психические травмы, полученные в школе. Студент Егор А. сказал: «Я эту школу хотел взорвать. Ко мне все пристали: то им штаны не такие, то серьги в ушах не нравятся. Мать сначала в школу ходила, а потом перестала, потому что дома валидол пила. Так болело сердце... А я ведь хулиганом не был, мне так хотелось выделиться. Наш городок маленький, все похожи друг на друга...» Этот пример — свидетельство отсутствия взаимопонимания школьников и учителей, что мешало полноценному процессу воспитания и обучения.

Учитель и ученик в образовательном процессе предстают по-разному. В воспитании педагог передает опыт, накопленный человечеством, вводит в мир культуры, стимулирует к самовоспитанию, помогает разобраться в трудных жизненных ситуациях и найти выход из сложного положения. Воспитанник же овладевает опытом человеческих отношений и основами культуры, работает над собой, усваивает способы общения и манеры поведения. Это способствует тому, что воспитуемый изменяется, начинает иначе относиться к миру и самому себе.

В процессе обучения ученик учится, овладевая передаваемой информацией, и выполняет учебные задания с помощью учителя, совместно с одноклассниками или самостоятельно, пытается самостоятельно

но наблюдать, сравнивать, мыслить, проявляет инициативу в поиске новых знаний, дополнительных источников информации (справочник, учебник, Интернет), занимается самообразованием.

Учитель преподает, целенаправленно передает знания, жизненный опыт, способы деятельности, основы культуры и научного знания, руководит процессом освоения знаний, навыков, умений, создает условия для развития личности учащихся (памяти, мышления, внимания, речи, направленности и потребностей личности, ценностных ориентаций, характера и способностей)<sup>1</sup>.

Примером может быть опытно-экспериментальная работа в школе г. Гатчины Ленинградской области. Вначале определялась слаженность взаимодействия всех служб, для чего необходимо было хорошо ориентироваться в воспитании и обучении школьников с 1-го по 4-й классы. Была составлена модель выпускника (1–4-го классов). В ней, в частности, обозначалось следующее.

1. Организация учебного труда (как ученик понимает задачу, определяет последовательность действий; при выполнении задания работает в заданном темпе; проверяет работу по образцу и результатам; оценивает свое отношение к работе; умеет работать совместно с учителем или с другими учениками).
2. Работа с информацией (в процессе чтения ученик сознательно читает целыми словами и умеет объяснить понимание прочитанных слов; читает выборочно, находит по оглавлению и на определенной странице текст; умеет слушать художественные и научно-популярные тексты; умеет объяснить и давать ответы на вопросы о прочитанном; дает оценку услышанного; высказывает свою точку зрения; ведет диалог; излагает услышанное или прочитанное в виде сочинения или изложения).

В модели выпускника 2-го класса заложены более сложные навыки и умения в познавательной деятельности и общении.

Второклассник выполняет советы учителя по организации и оказанию помощи другим в совместной деятельности, умеет оценивать работу свою и одноклассников, планирует учебные занятия, выбирая для себя адекватные по сложности, может работать самостоятельно, контролируя и оценивая процесс и результат деятельности, умеет работать с книгой. Выделяя главные по смыслу слова, владея ролевым чтением,

<sup>1</sup> Реан А. А., Бордовская Н. В., Розум С. И. Психология и педагогика. — СПб., 2004. — С. 228.

может самостоятельно знакомиться с текстом; пользуется схемами и таблицами, предложенными в разных учебниках или книгах для чтения; умеет слушать художественные и научно-популярные тексты небольшого объема, выделяя в них основные смысловые компоненты, определяя последовательность и причинность событий; производит несложный смысловой анализ, оценивает услышанное или увиденное, определяет по каталогам фамилию писателя или название книги; определяет примерное содержание незнакомой книги по ее элементам (титальному листу, оглавлению, предисловию, послесловию), обладает культурой письменной и устной речи (формулирует вопросы, пересказывает услышанный текст, добавляет необходимое при рассказах товарищей, пересказывает теле-, радио- и видеопередачи), высказывает свое отношение к деятельности (сложна или нет, почему интересна или нет, часто ли встречается в жизни ситуация, описанная в книге, и пр.).

Третьеклассник умеет работать по заданному алгоритму, владеет контролем за деятельностью своей и одноклассников, оценивает свои и их учебные действия по образцу, предложенному учителем, может провести фрагмент урока, в работе с источниками информации владеет различными приемами чтения (комментированным чтением и пр.); самостоятельно ориентируется в степени сложности учебных и иных текстов, умеет самостоятельно составлять план рассказа на уроках и ответов на поставленные учителем и одноклассниками вопросы; пользуется схемами и таблицами; умеет контролировать деятельность свою, учителя и других учеников, сопоставляя ее выполнение с образцами или примерами; может восстановить смысл усвоенного по опорным конспектам; умеет обращаться к разным источникам, сопоставляя одно изложение с другим, активно используя свой субъектный опыт; применяет «метки», знаки (по Выготскому), помогающие лучше запомнить и пересказать услышанное или увиденное, а также учебный материал; анализирует окружающие события, сопоставляя их с имеющимися понятиями о добре и зле, используя примеры из собственного опыта; осознает необходимость учения, ценности образования и культуры.

В модели выпускника 4-го класса зафиксированы не только умения и навыки, но и участие в различных видах коллективной деятельности, включая творческую. Ученик выбирает ее по своим интересам. Кроме того, он готовится к поступлению в среднюю школу, где учебные предметы ведут разные учителя, что требует от ученика навыков умственной деятельности как приемов учения.

Приведенные примеры свидетельствуют о том, что воспитание и обучение ученика возможны только на основе совместной с учителем

лем деятельности. Это касается всех субъектов образовательного процесса, от дошкольника до взрослого человека на курсах повышения квалификации. Подтверждением тому служит следующее: любое знание, или психическое образование, как говорят психологи, есть сплав своего и чужого опыта. Абсолютно индивидуальная деятельность (только для своего обслуживания, ни от кого не зависящая) — это фикция. Живя в мире людей, мы считаемся с их требованиями и стандартами, установленными обществом. Даже наедине с собой сохраняются функции общения.

### 16.4. Задачи педагогики

- Под задачей будем понимать идеализированную цель деятельности, данную в определенных условиях и требующую для своего достижения использования адекватных этим условиям средств.

В зависимости от характера конечной цели различают *практические* и *теоретические* задачи. Практические направлены на непосредственное преобразование действительности, теоретические — на ее познание. В реальной педагогической деятельности практические и теоретические задачи составляют иерархию, меняя свои функции.

Более частные задачи служат решению промежуточных целей, которые, в свою очередь, объединяются, давая возможность решать и практические, и теоретические проблемы. Однако и практические, и теоретические задачи составляют комплекс стоящих перед современной педагогикой проблем. В связи с последним замечанием дадим описание этих задач.

Так, Н. И. Самсонова изучала организационно-педагогические условия обеспечения информатизации региональной системы образования. Главная теоретическая задача — теоретически обосновать необходимость информатизации отрасли образования на региональном уровне. Эта задача предполагает ряд других: определение содержания условий информатизации образования, выявление причин, препятствующих активному внедрению информационных технологий в образовательный процесс, разработку модели образовательного учреждения, которое может обеспечить развитие информатизации в регионе, теоретически представить механизмы взаимодействия центра информационных технологий и образовательных учреждений, разработать критерии эффективности информатизации системы образования в регионе.

Решение теоретических аспектов потребовало анализа проблемы информатизации в философской, технической, педагогической литературе. (Эта теоретическая задача — обоснование того, что будет исследоваться.)

Осведомленность в проблеме помогает Н. И. Самсоновой решать практические задачи — организовать деятельность по информатизации образовательной системы региона, создать модель центра информационных технологий, разработать комплекс учебно-методических материалов по курсу информатики и информационным технологиям, представить программы повышения квалификации и переподготовки учителей школ.

Практические задачи группируются: конкретно организуется деятельность учителей, руководителей системы образования, разрабатываются комплексы и программы, для того чтобы центр информатизации в регионе начал работать<sup>1</sup>.

Но в деятельности учителей встречаются не такие обобщенные задачи, а те, которые помогают им справляться с воспитанием и обучением школьников. Поэтому у каждого педагога имеется план, в который вносятся задачи его деятельности — как практические, так и теоретические. Их ставят перед собой все учителя школы, однако они должны воплощаться в конкретные дела и результаты. Это и есть практические задачи, вытекающие из теоретических, в реальной деятельности педагогов.

Педагогические задачи, решаемые учителями, не могут появиться сами по себе, без возникновения научных проблем в педагогике. Последние связаны с тремя группами задач — изучить, объяснить, сформировать, которые сформулированы в Концепции модернизации Российского образования на период до 2010 г.

Вступая на путь рыночных отношений, Россия потребовала, чтобы выпускники школ и вузов были образованными, нравственными, предприимчивыми людьми, которые смогут самостоятельно принимать решения в ситуациях выбора. Молодежь должна обеспечить конкурентоспособность продукции, что создает национальную безопасность и стабильность государства. Потенциал образования нужно использовать для консолидации общества, снижая социальное неравенство и обеспечивая преодоление этнонациональной напряженности.

<sup>1</sup> Самсонова Н. И. Организационно-педагогические условия обеспечения информатизации региональной системы образования: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. — СПб., 2005.

Обновление образования должно сыграть ключевую роль в сохранении нации с высоким качеством жизни, гражданско-правовой, профессиональной и бытовой культурой.

Необходимо также использовать все возможности для социальной защиты детей и подростков, лишенных попечения родителей. Кроме того, дети с ограниченными возможностями здоровья должны обеспечиваться медико-психологическим сопровождением преимущественно в общеобразовательных школах. Одна из задач — создание школ по типу суворовских, нахимовских училищ, кадетских и казачьих школ или училищ.

Значимая задача — обеспечение успешной социализации учащихся за счет введения таких учебных дисциплин, как правоведение, экономика, родной и иностранный язык, русский язык. (В кингисеппской экономической гимназии существует своя школьная валюта, которая называется гимы. Их школьники должны заработать дежурством, уборкой территории, поделками, которые можно предлагать как сувениры в школьном киоске. Гимназисты могут накопить столько гимов, сколько надо на покупку дисков, книг и пр.).

Важную роль в этом плане имеет национальный проект «Образование» — он позволяет реализовать многие практические образовательные задачи и сделать выпускников российских школ конкурентоспособными на мировом рынке труда.

Таким образом, педагогика как наука решает очень важные задачи конструирования будущего.

## ГЛАВА 17. ОБУЧЕНИЕ

*17.1. Содержание образования в современной школе.*

*17.2. Понятие обучения в педагогике. Обучение в истории педагогики.*

*17.3. Психологическая детерминация обучения.*

*17.4. Методы и формы обучения.*

*17.5. Дидактический контроль результатов учения.*

### 17.1. Содержание образования в современной школе

- Обычно под содержанием образования понимается объем информации, умения и навыки, которые надо усвоить в процессах обучения и воспитания.

Однако вопрос о содержании образования в настоящее время дискуссионный. Как указывают авторы, под содержанием образования понимается следующее.

- ◆ Адаптированные основы наук. Этот подход ориентирует школьников на овладение научными знаниями. Отбор и построение содержания возможен благодаря общим закономерностям знаний, точно отраженным прежде всего в естественно-математических предметах.
- ◆ Знания, умения, навыки, необходимые для жизни.
- ◆ Педагогически адаптированный социальный опыт человечества, аналогичный культуре. Сюда входят знания, умения, навыки, творческие задачи, проблемные ситуации, опыт эмоционально-ценностных отношений.
- ◆ Содержание и результат процесса прогрессивных изменений свойств и качеств личности. Общеобразовательные курсы отражают живую и неживую природу, человека, общество, технику, технологии и пр.
- ◆ Образовательная среда, которая способствует внутреннему приращению содержания образования за определенный период времени.

Формирование содержания образования возможно при учете социальных условий и потребностей общества; при соответствии содержания образования модели образования; при структурном единстве содержания образования на различных уровнях общности и на межпредметном уровне; при единстве содержательной и процессуально-деятельностной сторон; при доступности и природосообразности содержания образования<sup>1</sup>.

Государственная стратегия образования определяет и требования к содержанию обучения и воспитания в средней общеобразовательной школе. В содержании образования необходимо присутствие национального и общечеловеческого аспектов. Однако оба они должны основываться на гуманизации, дифференциации, интеграции, широком применении информационных технологий и формировать творческую личность.

Как указывают ученые, **гуманизация** — широкое понятие; она достигается не только гуманитарными учебными предметами, но и всеми другими. Предметы, соответственно, должны быть наполнены «очело-

<sup>1</sup> См.: Реан А. А., Бордовская Н. В., Розум С. И. Психология и педагогика. — С. 170—171, 173.

веченными» знаниями. Это приводит к гуманистическому типу мышления, личностно-ориентированному миропониманию, ценностному отношению к жизни.

И. П. Подласый выделил принципы формирования содержания образования:

- ♦ гуманистичность (приоритет общечеловеческих ценностей, здоровья и свободы человека);
- ♦ научность (проявляется в адекватности знаний, которые должны быть усвоены, достижениям научного прогресса);
- ♦ последовательность (содержание новых знаний должно усваиваться с опорой на предыдущее);
- ♦ историзм (воспроизведение в курсе истории развития той или иной науки, упоминание выдающихся ученых);
- ♦ систематичность (знания должны изучаться в системе, которая входит, в свою очередь, в систему общечеловеческой культуры);
- ♦ связь с жизнью как проверка реальной практикой;
- ♦ соответствие возрастным особенностям и уровню развития школьников;
- ♦ доступность (определяется структурой учебных планов и программ, количеством вводимых терминов)<sup>1</sup>.

Учебный процесс, в котором разворачивается в основном содержание образования, имеет структуру (линейную, концентрическую, спиралевидную, смешанную). При линейной отдельные части учебного материала образуют непрерывную последовательность. Эта структура необходима в том случае, когда последующие знания вытекают из предыдущих.

Концентрическая структура предполагает возвращение к тому, что изучалось (при изложении материалов по физике, химии, биологии). Спиральная предполагает расширение знаний. В ней исключены перерывы.

Смешанная структура — это комбинация предыдущих, что позволяет менять методы обучения.

Содержание учебного процесса определяется учебными планами. *Учебный план* — это документ, разрабатываемый и утверждаемый образовательным учреждением на основе госстандарта образования,

<sup>1</sup> Подласый И. П. Педагогика. Новый курс: В 2 кн. Кн. 1. Общие основы. — М., 2001. — С. 320—321.

в котором содержание образовательной программы разбивается на годовой календарный учебный график, затем составляется расписание учебных занятий. Органы управления образованием или местного самоуправления не имеют права менять учебный план и учебный график после их утверждения. В законе РФ «Об образовании» (ст. 15) имеются общие требования к организации образовательного процесса, в том числе и к составлению учебного плана.

Надо подчеркнуть, что в учебном плане определены: длительность учебного года и четвертей, семестров или триместров, каникул; полный перечень предметов, изучаемых в учебном заведении, распределение их по годам, четвертям, триместрам или семестрам; количество часов, отведенных на изучение данного предмета, итоговую аттестацию; количество часов в неделю; практикумы, предусмотренные учебным планом; лагерные сборы.

Предметы учебного плана делятся на *обязательные* (единые для всех школ, колледжей или вузов; они входят в так называемый федеральный компонент) и *факультативные* (необязательные, выбираемые каждым учеником или студентом по своему усмотрению).

На основании учебного плана разрабатывается *учебная программа*. Она содержит следующие аспекты: пояснительную записку (для чего вводится эта учебная программа, что она содержит, какие мировоззренческие вопросы решает; какими знаниями, умениями и навыками должен овладеть ученик после прохождения этой учебной дисциплины; перечень тем с разбивкой на часы; необходимость лабораторного и иного оборудования или посещения музеев, выставок и пр.). В конце учебной программы содержится перечень главных вопросов, которые должны быть усвоены; тестовый контроль с ответами; какую итоговую оценку (зачет или экзамен) имеет данная учебная дисциплина.

Каким бы ни было образовательное учреждение (начальная, средняя, высшая школа, профессиональный колледж или лицей, специальные школы), учебный план и учебные программы обязательны, поскольку их выполнение отражает возможность продолжения образования на последующем этапе обучения или его завершение. Приведем пример учебного плана общеобразовательной школы в России (табл. 17.1).

Школьник или студент для выполнения учебного плана должен пройти теоретическую и практическую подготовку. Содержание образования представлено в учебниках, учебных пособиях, справочниках, атласах, картах, сборниках задач и упражнений, книгах для дополнительного чтения.

Таблица 17.1

## Учебный план общеобразовательной школы РФ

| Учебные дисциплины                               | Количество часов в неделю по классам |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |    |
|--------------------------------------------------|--------------------------------------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|
|                                                  | 1                                    | 2  | 3  | 1  | 2  | 3  | 4  | 5  | 6  | 7  | 8  | 9  | 10 | 11 |
| Родной язык                                      | 8                                    | 8  | 8  | 6  | 6  | 6  | 6  | 8  | 8  | 6  | 5  | 5  | 4  | 4  |
| Иностранный язык                                 | —                                    | —  | —  | —  | —  | —  | —  | 3  | 3  | 3  | 3  | 3  | —  | —  |
| Искусство                                        | 2                                    | 2  | 2  | 2  | 2  | 2  | 2  | 2  | 2  | 2  | 2  | —  | —  | —  |
| Общественные дисциплины                          | —                                    | —  | —  | —  | —  | —  | —  | 2  | 2  | 2  | 3  | 4  | 4  | 4  |
| Окружающий мир                                   | —                                    | 1  | 2  | 2  |    | 2  | 2  | —  | —  | —  | —  | —  | —  | —  |
| Естественные дисциплины                          | —                                    | —  | —  | —  |    | —  | —  | 2  | 2  | 4  | 6  | 8  | 4  | 4  |
| Математика                                       | 5                                    | 5  | 5  | 4  | 4  | 4  | 4  | 5  | 5  | 5  | 4  | 4  | 3  | 3  |
| Информатика                                      | —                                    | —  | —  | —  | —  | —  | —  | —  | —  | —  | —  | —  | 2  | 2  |
| Физическая культура                              | 2                                    | 2  | 2  | 2  | 2  | 2  | 2  | 2  | 2  | 2  | 2  | 2  | 2  | 2  |
| Технология                                       | 1                                    | 1  | 1  | 1  | 1  | 1  | 1  | 2  | 2  | 3  | 3  | 2  | 2  | 2  |
| Итого:                                           | 18                                   | 19 | 20 | 17 | 17 | 17 | 17 | 26 | 26 | 27 | 28 | 27 | 21 | 21 |
| Занятия по выбору                                | 6                                    | 5  | 4  | 3  | 5  | 7  | 7  | 3  | 4  | 5  | 4  | 5  | 11 | 11 |
| Обязательная нагрузка учащегося                  | 24                                   | 24 | 24 | 20 | 22 | 24 | 24 | 29 | 30 | 32 | 32 | 33 | 32 | 32 |
| Факультативы, индивидуальные и групповые занятия | 2                                    | 3  | 3  | 2  | 3  | 3  | 3  | 3  | 3  | 3  | 3  | 3  | 6  | 6  |
| Максимальная учебная нагрузка на ученика         | 26                                   | 27 | 27 | 22 | 25 | 27 | 27 | 32 | 33 | 35 | 35 | 36 | 38 | 38 |

Учебник должен отражать всю или почти всю учебную программу, кроме того материала, который выносится на самостоятельную подготовку и отражен в другой учебной литературе. **Учебник должен быть стабильным, интересным, понятным, иллюстрирован таблицами, схемами, рисунками или фотографиями, эстетичным. Допускается блочная конструкция учебного материала.**

Учебники у нас в стране разные, написать их нелегкий труд, особенно по мировоззренческим дисциплинам. Поэтому в исключительных

случаях, по разрешению образовательных органов могут использоваться альтернативные учебники. Кроме того, помимо информативной учебник выполняет проектировочную, мотивационную и контрольную функции. Справочные или дополнительные учебные пособия помогают школьнику самому корректировать недочеты в своем образовании.

**Виды образования** выделяются по разным основаниям.

- ◆ *По уровню* — начальное, неполное (незаконченное) среднее, среднее, неполное (незаконченное) высшее, высшее, ученая степень (кандидат, доктор наук).
- ◆ *По направленности профильных учебных дисциплин* — естественно-научное, гуманитарное, в том числе физическое, театральное, музыкальное, хореографическое.
- ◆ *По типу образовательной системы* — гимназическое, общеобразовательная школа, школа с углубленным изучением языка, университетское классическое, университетское техническое, университетское гуманитарное и др.
- ◆ *По преобладанию финансового обеспечения* — бюджетное и коммерческое.
- ◆ *По степени зависимости от вышестоящих органов* — государственное образовательное учреждение, негосударственное образовательное учреждение, муниципальное образовательное учреждение.
- ◆ *По виду деятельности, осваиваемой в образовательном учреждении*, — музыкальная школа, хореографическое училище, спортивная школа и пр.
- ◆ *По местонахождению образовательных учебных заведений в мировых образовательных центрах* — Гарвардский университет, Московский государственный университет, Санкт-Петербургский государственный университет и др.
- ◆ *По степени доступности образования* — стратифицированное и общедоступное образование и др.

## 17.2. Понятие обучения в педагогике.

### Обучение в истории педагогики

Одна из основных частей педагогики — *обучение*.

- Обучение, или дидактика (от греч. *didaktikos* — поучающий), — раздел педагогики, в котором излагается теория образования и обучения. Она вскрывает зако-

номерности усвоения знаний, умений и навыков и формирования убеждений, определяет структуру и объем содержания образования, рассматривает совершенствование методов и организационных форм обучения, воспитывающее воздействие учебного процесса на учащихся<sup>1</sup>.

Несмотря на длинную историю развития, ученые до сих пор спорят о том, является ли дидактика научным разделом педагогики или это творческий компонент деятельности, т. е. не наука, а искусство обучать, которое зависит от таланта учителя. Если это теория обучения, то нужно вскрыть закономерности, способствующие научному предвидению и конструированию либо моделированию результатов обучения. Если же это искусство, то проникновение в тайны творчества мало поддается точному описанию, поскольку творчество имеет законы, не всегда раскрываемые.

Обучение — явление неоднородное. В нем есть две стороны — преподавание и учение. Преподавание зависит от учения, как и учение от преподавания. Поэтому в определении обучения будем исходить из того, что оно включает два взаимообусловленных процесса — преподавание и учение.

- Под преподаванием обычно понимают процесс передачи учителем ученикам знаний, умений и навыков, способов деятельности и жизненного опыта.
- Учение — процесс приобретения учащимися передаваемого учителем содержания обучения (научных фактов, понятий, закономерностей).

Длительное время в обучении главную роль отводили учителю. Он, естественно, начало всех начал, но нивелировать личность ученика нельзя, поскольку без его желания, прошлого опыта и мотивов учения никаких знаний учитель передать не может. И тем не менее, если понимать преподавание как передачу знаний, можно совершить ошибку, поскольку механически сделать это, переместив их из одной головы в другую, нельзя. Знания надо усвоить, т. е. ввести в свой опыт. Раз мы подчеркиваем детоцентризм педагогики, то и рассматривать при обучении необходимо процессы, которые происходят в психике ребенка.

Однако преподавание — это активная сторона обучения. Учителя техника может заменить тогда, когда он обработает материал для конкретного контингента учащихся, их подготовленности к работе, на-

<sup>1</sup> Советский энциклопедический словарь. — М., 1976.

пример, на компьютере. Но как можно узнать, ради чего ученик что-то выполняет? Что он переживает, кому сочувствует, кому выражает свое недовольство поступками героев, понять можно только в совместной деятельности с учителем. Поэтому и считается, что в обучении должен быть креативный прирост — какая-то интеллектуальная «добавка». Тогда учебный день приносит много положительных эмоций и положительного отношения к обучению.

С этой точки зрения обучение — это **взаимообусловленная деятельность учителя и ученика, в процессе которой происходит усвоение знаний, умений и навыков на основе активности субъектов обучения.**

Активность ученика требует обработки учебного материала, чтобы усвоение было адекватно его возможностям. Психологи подчеркивают, что умственное развитие в обучении может быть при соблюдении ряда требований.

1. Учебный материал не должен быть трудным. В противном случае его понимание не будет достигнуто.
2. Учебный материал не должен быть легким, иначе не будет умственного усилия что-то понять.
3. Учебный материал должен соответствовать возможностям ученика и быть чуть выше его наличных знаний, чтобы возникала познавательная потребность.
4. Преподносимые знания должны отражать современное состояние науки, но быть объяснены на доступном возрастным и индивидуальным особенностям учащихся уровне.
5. Должны соблюдаться все принципы дидактики: доступность, научность, преемственность, индивидуализация и пр.

Значит, в понимание современной дидактики необходимо внести не только взаимообусловленную деятельность, но и субъект-субъектные отношения, которые можно охарактеризовать не только как отношение учителей и учеников друг к другу, но и отношение их к содержанию образования, их переживание и пр.

На сущность современного понимания дидактики повлияли великие педагоги прошлого, а также психологи, обнаружившие появление психических новообразований в условиях обучения.

Рассмотрим дидактические теории<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> См.: Реан А. А., Бордовская Н. В., Розум С. И. Психология и педагогика. — С. 298–300.

В настоящее время имеется несколько подходов к сущности дидактики — *дидактический энциклопедизм, дидактический формализм, дидактический прагматизм, функциональный материализм, парадигмальный подход, кибернетический подход, ассоцианизм, теория поэтапного формирования умственных действий, теория проблемного обучения*. Некоторые из этих подходов легли в основу образовательных технологий.

**Дидактический энциклопедизм** представлен взглядами Я. А. Коменского, Дж. Мильтона и др. С точки зрения этих мыслителей, назначение дидактики — дать максимальный объем информации и жизненного опыта. Содержание и глубина понимания жизненного события соотносимы с количеством изученного материала. Чем больше изучено, тем лучше понято. Однако поток информации требует особых технологий ее усвоения.

**Дидактический формализм** разрабатывали И. Г. Песталотци, А. Дистервег, Э. Шмидт и др. Они полагали, что в обучении развиваются способности и познавательные интересы детей. Обучение должно учить мыслить — главный тезис такого подхода. Самая нужная дисциплина для этого — математика, и ей должно быть отдано предпочтение.

**Дидактический прагматизм**, сторонником которого был Дж. Дьюи, состоит в том, что обучение — процесс реконструкции опыта, который должен быть полезным и нужным. Знания должны быть востребованы практикой. Предпочитаются практические занятия, а обучение готовит к жизни. Поэтому появилась «школа делания», «метод проектов», «метод комплексов» и пр. Например, изучается тема «Хлеб». На письме пишут просьбу торговцу булочной продать хлеб. На математике считают, на сколько кусков можно разрезать хлеб, чтобы досталось всем детям и т. п.

**Сторонники функционального материализма** считали, что познание связано с деятельностью. Такую позицию отстаивал В. Оконь. Предпочитаются не предметные занятия, а ведущие идеи: в биологии — идеи эволюции, в истории — классовая борьба и т. п.

**Парадигмальный** подход к обучению предполагает представление учебного материала «фокусно», т. е. не систематически, без логической последовательности, а с акцентом на типичных фактах. Такой подход характерен для Г. Шейерля, но он не годится для точных учебных предметов с линейным расположением учебного содержания (математики, химии и др.).

**Кибернетический** подход разрабатывали С. И. Архангельский, Л. Б. Ительсон, Л. Н. Ланда, Е. И. Машбиц и др. Обучение, с их точки

зрения, — процесс передачи и переработки информации. Точно описываются программированные способы — линейный, разветвленный и др. Однако совершенно не учитывается личностное отношение учеников к материалу, их субъектный опыт.

**Ассоцианизм** как теория обучения был представлен Дж. Локком, Я. А. Коменским и сторонниками ассоциативной психологии. Его сущность в том, что нет ничего нового, чего бы не было на практике. Опыт дается ощущениями. «Золотое правило дидактики», по Коменскому, в следующем: то, что можно видеть или слышать, надо преподносить посредством наглядности. Основной метод обучения — наблюдение.

**Теория поэтапного формирования умственных действий** (П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина и др.) состоит в том, что умственные действия имеют материальную основу, поэтому можно ее отрабатывать, переносить во внутренний план после этапа громкой речи. Действие сворачивается. Этот этап называется интериоризацией. Противоположный этап — экстериоризация. На нем знания проявляются вовне.

**Теория проблемного обучения** (М. Вертгеймер, Т. В. Кудрявцев, А. М. Матюшкин и др.) рассматривает обучение как систему проблемных ситуаций, в которых развивается мышление. Проблемные ситуации могут быть практическими и теоретическими. А. М. Матюшкин разработал правила управления умственным развитием учащихся в проблемных ситуациях.

### 17.3. Психологическая детерминация обучения

Термин **детерминация** (от лат. *determinantis* — обуславливающий, определяющий) в контексте обучения означает **определение тех условий, факторов, причин, от которых зависит его эффект**.

В группу психологических факторов отнесем взаимосвязь обучения и развития, а также созревания и развития, мотивацию и психологические особенности деятельности, личности и психологический климат в классе.

Развитие — важная причина, которая определяет начало обучения. Чтобы поступить в школу, надо иметь развитые психические функции, соответствующие этому. Для поступления в университет важен не возраст сам по себе, а соответствующие этому психические особенности мышления, памяти, адекватность самооценки, социальных событий и пр. Поступающий в университет подросток 14 лет обладает «недетскими» структурами мышления, обоснованностью суждений. Развитие и обучение между собой связаны.

В отечественной науке вопросу о соотношении обучения и развития были посвящены специальные исследования основателя отечественной психологии Л. С. Выготского. Он проанализировал классические труды Ж. Пиаже, Э. Клареда, В. Штерна, К. Бюлера, У. Джемса, Э. Торндайка и Э. Меймана, касающиеся указанной проблемы. На примере научных и житейских понятий при обучении школьников различным учебным дисциплинам Выготский затронул вопрос о соотношении развития и обучения. В центре внимания оказалась степень зрелости тех или иных психических функций к началу обучения и влияние последнего на их развитие.

Ученый описывает три основные точки зрения на разрешение данной проблемы, которая значима и по сей день.

*Первая* заключается в признании того, что развитие и обучение — независимые процессы. Развитие человека подчинено природным законам, подобно созреванию. Возможности, которые возникают в его процессе, и использует обучение. Для доказательства такого суждения ученые разделили результат развития и продукт обучения. Подобная точка зрения означает: развитие якобы идет своим чередом и достигает оптимального уровня без посредства обучения. Получается, что интеллектуальные возможности детей, которые никогда не учились, такие же, как и у школьников.

Иногда признается и зависимость между двумя процессами: развитие создает возможности, а обучение их реализует. Последнее, следовательно, как бы надстраивается над созреванием, завися от него чисто внешне, не будучи приоритетным. Развитие должно пройти определенные стадии, чтобы осуществилось обучение.

*Вторая точка зрения*, которую представляет Л. С. Выготский, состоит в том, что обучение и развитие сливаются воедино. Различия между ними не рассматриваются. Ребенок развит настолько, насколько он обучен. Обучение и есть развитие. Развитие и есть обучение.

Согласно *третьей точке зрения*, обучение может идти не только вслед за развитием, но и впереди него, продвигая его дальше.

Какие же конкретные результаты вытекали из таких точек зрения?

Прежде всего, до тех пор пока не разовьются психологические структуры, начинать обучение нельзя. Однако классики отечественной психологии (Л. С. Выготский, А. Р. Лурия и др.) считали: то, что ученик не может сделать в настоящий момент самостоятельно, впоследствии он выполнит с помощью учителя.

*Созревание* нервных, физических структур организма также влияет на обучение. В середине прошлого века широко обсуждался вопрос

об акселерации физического развития подростков. Акселерация в нашем контексте означает ускорение роста костной и мышечной системы под влиянием многих факторов. В. В. Давыдов полагал, что для правильной организации обучения необходимо знать, к каким изменениям в развитии личности это приведет. И здесь уместно напомнить введенное Л. С. Выготским понятие социальной ситуации развития. Ее можно отнести к социально-психологическим факторам обучения.

- Социальная среда развития — это совокупность отношений ребенка с микро-средой его развития, которая определяет динамику и содержание психических изменений в ведущей деятельности.

В обучении развиваются и формируются познавательные интересы, мотивация. Самая благоприятная мотивация — широкая познавательная. Тогда ученик учится ради самой деятельности, ему нравится познавать новое.

Движущими силами развития человека в процессе обучения оказываются противоречия: между целями, задачами учебной деятельности и имеющимися для их достижения средствами; между потребностями, возникающими в учебной деятельности школьника, и возможностями для их удовлетворения; между старым и новым.

Кроме того, чтобы правильно организовать учебную деятельность, учитель должен знать ее структуру и особенности.

На основании исследований Д. Б. Эльконина, В. В. Давыдова, И. И. Ильясова, Й. Лингарта, А. К. Марковой, Н. А. Менчинской, П. Я. Гальперина, Й. Ломпшера и других можно охарактеризовать учебную деятельность так:

- Учебная деятельность — особая форма социальной активности, направленная на усвоение детьми, подростками и юношами теоретических знаний, умений и навыков в области искусства, права, науки и др. В результате ее реализации субъекты обучения способны проявлять теоретическое мышление как основу преобразования окружающего мира. Она осуществляется под руководством учителя или преподавателя, который управляет ее развитием.

Учебную деятельность будем понимать как синоним учения. Она связана с другими видами деятельности — игровой и трудовой. Но они, имея общее, отличаются друг от друга. Например, сходство игры и учения состоит в том, что это путь познания мира и его преобразования, у них имеется целеустремленная активность, структура, в кото-

рой есть цели, мотивы, содержание, действия. Различаются эти виды деятельности по нескольким параметрам: учение осуществляется по программе, а игровая деятельность может быть свободной, творческой. Учение — обязательная деятельность человека от 7 до 18 лет, в то же время она ведущая. Игровая ведущей остается до 7 лет.

Укажем общее и различное между учебной и трудовой деятельностью. Сходство их в том, что обе целенаправленные, преобразуют субъекта, имеют результаты. Различия таковы: в учебной результатами являются знания, умения и навыки, а результаты труда — духовное или физическое преобразование действительности. Учебная деятельность предполагает подготовку к будущему труду.

Учение связано с научением, которое также позволяет личности получать знания, формировать навыки, но в том случае, когда к этому стремится сам ученик. Соответственно, второй процесс может быть более эмоциональным и привлекательным, чем первый.

Научение регулируется самим школьником, который намечает программу овладения знаниями и способы познания. Вместе с тем оно хаотично, непоследовательно и непостоянно, потому что к нему ученик обращается, когда захочется. В связи с этим оно не может быть определяющим в процессе обучения. Хотя надо признать, что научение обогащает опыт ребенка, включается в учебную деятельность, усиливая ее содержание и облегчая ее.

Однако и учение не всегда имеет социально организованную форму, в отличие от общественных институтов (детского сада, школы, высшего учебного заведения и пр.). Например, девочку обучают ведению домашнего хозяйства. Подобное нельзя свести к научению, но и обучением назвать невозможно: хотя оно осуществляется под руководством взрослого, у него нет конкретной программы, какая была бы официально одобрена соответствующими государственными институтами и контролировалась бы ими.

Можно сказать, что содержанием учебной деятельности являются научные факты, законы, явления, опыт предшествующих поколений, связанный с жизнедеятельностью в конкретном социуме. Но для того чтобы учебная деятельность имела нормативный характер, необходимо это содержание обработать в соответствии с возрастом школьника, типом школы (начальная, средняя, специализированная, для детей с нарушениями здоровья). Тогда можно будет сопоставлять уровни усвоения учебного материала.

Учебная деятельность имеет свои цели — *ближайшие, промежуточные, перспективные*. Ближайшие ставятся на каждом уроке и от-

ражают конкретные результаты, достигаемые учащимися, — усвоение теоремы или закона, правил орфографии и пр. Перспективные — развитие способностей в области литературы, иностранного языка и др. Промежуточной целью оказывается усвоение всей темы или раздела.

Как отмечалось ранее, учебная деятельность мотивирована. Исследования Л. И. Божович, А. К. Марковой и других выявили несколько групп мотивов. Мотив побуждает к действию, удовлетворяющему потребности школьника. А. К. Маркова разделила мотивы на несколько групп:

- ◆ *познавательные* (выявляют отношение учащихся к содержанию учения, желание стать образованным);
- ◆ *широкие познавательные* (проявляется интерес к занимательным фактам и пр.);
- ◆ *учебно-познавательные* (направлены на усвоение способов добытия знаний);
- ◆ *мотивы самообразования*;
- ◆ *социальные* (желание принести пользу обществу);
- ◆ *позиционные* (желание занять достойное место в классе);
- ◆ *мотивы социального сотрудничества* (стремление взаимодействовать с одноклассниками).

На учебную деятельность одновременно могут влиять несколько мотивов. Их иерархия, соотношение зависит от возраста учащихся. Отметим, что мотивы могут формироваться постепенно и зависеть от сверстников, учителей и родителей.

Учебная деятельность складывается из *учебных заданий* (задач), которые, в свою очередь, могут быть выполнены с помощью *учебных действий*, или способов учения. Задание имеет четкую структуру: известное, включенное в условия, неизвестное (требуемое и искомое), учебные действия (материальные, материализованные, умственные). Учебные действия — это способы учебной деятельности (акты активности ученика), составляющие ее операциональную часть. Учебные действия бывают практическими и умственными. К практическим относятся физические, материальные, к умственным — внутренние, идеальные.

Практическими действиями учащийся пользуется для выполнения лабораторных работ, при анализе какого-то задания: например, надо по алгоритму найти главное и придаточное предложения, составить схему. Идеальные, умственные действия совершаются в уме. Они по-

являются при наблюдении, выделении каких-то признаков объектов (перцептивные действия), запоминании выделяемых признаков (мнемические действия), сопоставлении признаков одного предмета или явления с признаками другого, подведении под понятие (мыслительные действия), представлении научного открытия (имажетивные действия, действия воображения) и др. Практические действия переходят в идеальные, т. е. интериоризируются. Идеальные же проявляются вовне как знания, навыки, привычки — экстериоризируются.

Учебная деятельность состоит из операций, которые ученые рассматривают по-разному. Сам термин предложен Ж. Пиаже. По его мнению, умственные действия перестраиваются в операции, которые обладают такими свойствами, как обратимость и инвариантность. А. Н. Леонтьев полагал, что таковы способы осуществления действия. Одно и то же действие может быть реализовано разными операциями, и одна и та же операция включается в различные действия. Она обязательна в решении задач.

Состав учебной деятельности развивается постепенно, ее элементы служат показателем обученности человека.

Один из психологических факторов обучения — *психологический микроклимат*. То, что ведущее настроение в учебной группе влияет на обучение, очевидно. Плохой микроклимат в классе создают такие свойства личности, как повышенная напряженность, доминантность, нетерпимость, неуступчивость, безапелляционность. На психологический климат группы влияют и акцентуации характера. Об этом специально говорилось в главе 14. Кроме того, немало значат воздействия учителя на учащихся.

В одном из наших исследований было показано, что все воздействия можно разделить на два типа — *конъюнктивные* и *дисъюнктивные*. К первому относятся одобрение, поощрение, награда, благодарность, ободрение, похвала, просьба. Эти воздействия сближают людей, вызывают желание работать, позволяют воспринимать указание на недостатки спокойно, поддерживать все начинания педагога. А вот другие, дисъюнктивные, резко осложняют отношения с учителями. К таким воздействиям относятся порицания, замечания, выговоры, наказания, предупреждение о наказаниях и санкциях и пр. Микроклимат в классе, где часты замечания и наказания, выговоры и ирония, осложняют отношения не только педагога со школьниками, но и учащихся между собой, поскольку они не могут понять, кого за что хвалят, группа страстифицируется на небольшие объединения, которые друг с другом не ладят.

## 17.4. Методы и формы обучения

- Метод обучения — это способ, с помощью которого можно достичь образовательных целей.

Метод обучения был и остается дискуссионной проблемой. Рассмотрим такие классификации: традиционную, по типу познавательной активности, и бинарную.

В первой, традиционной, за основание берется источник знаний — практика, наблюдения, чтение книг и пр. Представим эти данные в табл. 17.2.

Таблица 17.2

Методы обучения

| Практический                   | Наглядный                             | Словесный                                                                       | Работа с книгой                                           | Обучение с помощью технических средств |
|--------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------|----------------------------------------|
| Опыт, упражнение, учебный труд | Иллюстрация, демонстрация, наблюдение | Объяснение, разъяснение, рассказ, беседа, инструктаж, лекция, дискуссия, диспут | Чтение, реферат, цитирование, конспект, составление плана | Упражнение на основе электронных карт  |

Традиционной эта классификация называется потому, что в ней отражаются все виды деятельности ученика — работа с книгой, составление конспектов и пр., практические занятия, наглядность, слово учителя и использование видеотехники.

Привлекательна классификация методов по характеру познавательной деятельности (самостоятельности) учащихся. Сюда относятся такие методы: *объяснительно-иллюстративный, репродуктивный, проблемное изложение, частично поисковый, исследовательский*. Чем они отличаются от тех, что даны в первой классификации? Тем, что, согласно первой, знания ученикам преподносятся в готовом виде. Вторая классификация требует от учащихся определенного уровня познавательной деятельности, если они работают на уроке с помощью следующих методов: объяснительно-иллюстративного, репродуктивного, проблемного изложения знаний, частично-поискового, исследовательского. Если учитель предлагает знания, которые надо усвоить на основе творческой деятельности, это или исследовательский, или эвристический (с точки зрения авторов данной классификации

И. Я. Лернера и М. Н. Скаткина) метод. Однако с психологической точки зрения и проблемное изложение, и эвристический, и исследовательский методы, в сущности, имеют противоречие между тем, что дано, и тем, что надо найти (усвоить новое знание, открыть новый принцип деятельности, построить новый способ решения). Три последних метода по сути отражают одни и те же процессы — продуктивные. Что касается объяснительно-иллюстративного метода, то с его помощью знания усваиваются индуктивным или дедуктивным путем. Роль учителя состоит в сообщении того, что надо запомнить, объясняет их сущность.

Существует классификация методов М. И. Махмутова, основанная на бинарном принципе. Под методом обучения ученый понимает правила выбора способов деятельности педагогом и учащимися. Происходящее в его процессе общение с учениками способствует, если оно правильно организовано, их умственному развитию. Это особенно наглядно в том случае, когда понимание стимулируется помощью учителя. Еще более значима роль общения в таких методах обучения, согласно которым деятельность ученика зависит от деятельности учителя, и наоборот. Поэтому их называют бинарными.

В бинарных методах выделяются операциональные компоненты. Под ними понимаются когнитивные действия, свойственные преподаванию и учению. Поскольку любое психическое образование сначала развивается как внешнее (экстериоризованное), переходя затем во внутреннее (интериоризованное), у каждого ученика формируются способности к учению.

Учебные действия и умения конструируются именно в общении с учителем. Они не могут возникнуть отдельно от действий педагога, специфика которых обусловлена преподаваемым предметом. Это значит, что и уроки должны выстраиваться в зависимости от целей обучения конкретной дисциплине с учетом специфики соответствующих умений и навыков. Даже изучаемая тема может потребовать перестройки общения, коммуникативного пространства и времени.

О значимости указанных вопросов много говорил учитель литературы Е. Н. Ильин. Он подчеркивал, что успехи учащегося зависят от действий педагога на уроках. Правильно организованная деятельность при тех или иных формах обучения, когда изучается конкретный дидактический материал, — это и есть дидактическое общение с учениками.

Основной формой организации обучения в общеобразовательной школе является урок.

- Урок — отрезок учебного процесса, или времени, который может быть организован в классе, мастерской, другом месте, где в течение 40–45 минут изучается какая-то тема, осуществляется повторение учебной программы, выполняется контрольная работа и т. п.

Однако формы организации обучения не были аксиоматичными. Классно-урочная система вызывала большую критику. Считалось, что такая система негибкая и индивидуализировать обучение в ней крайне трудно. Поэтому были попытки ее изменить.

В начале XX в. таких попыток было немало. Одни новаторы придерживались биологической детерминации обучения, другие — бихевиористской, третьи — прагматической. Особенно характерно это было для школ Америки. Искались различия в обучении детей с различными умственными возможностями. Й. Зиккингер пытался учитывать умственное развитие школьников и создавать классы для малоспособных, имеющих средние способности; для детей, имеющих проблемы в умственном развитии; «переходные» классы для одаренных детей. В основных классах (для «среднеспособных») дети учились 8 лет, малоспособные — 4 года, одаренные или способные в переходных классах — 6 лет. Такая система обучения называется *мангеймской*.

Несмотря на недостатки, подход к организации классов для детей, имеющих задержки психического развития и, наоборот, выдающиеся способности, оправдан. В настоящее время существуют школы 7–8 видов для учащихся с проблемами умственного развития, равно как и гимназические или специальные школы с математическим или лингвистическим уклоном. Думается, классовой селекции в таком делении нет.

В настоящее время распространено инклюзное/инклюзивное обучение детей с проблемами развития. Детей включают в класс, где учатся обычные школьники (П. Гюнвал, Швеция).

Необычный подход к созданию классов для детей основан на индивидуализации темпа познавательной деятельности. Существенный недостаток классно-урочной системы — несоответствие темпа обучения возможностям отдельных школьников. Автор проекта, американский педагог К. Уошборн, попытался соотнести индивидуализацию обучения с темпом умственного развития школьников и содержанием обучения. В школе г. Уиннетки он создает своеобразную систему. Она отличается тем, что время обучения ее автор делит на две части: до и после обеда. До обеда все ученики занимались одними и теми же предметами, причем индивидуально в таком темпе, который выбира-

ли сами. После обеда все вместе решали практические и теоретические задачи.

Следующий, также американский проект, назывался Батавия-план, его автор — педагог Дж. Кеннеди из г. Батавия. Каждый учитель должен был половину своего времени проводить уроки, а половину — работать с отстающими. Это, с точки зрения Дж. Кеннеди, позволяет сочетать коллективное обучение с индивидуальным и обеспечить школьников помощью.

Одна из ярких попыток связать школу с жизнью и реорганизовать групповое обучение — Дальтон-проект (Дальтон — город в США). Автором его был Е. Паркхерст. Школьники становились более самостоятельными, сами определяли некоторые предметы для изучения. Строгого расписания занятий не было. Школьники ходили на консультации, подписывали соглашение о том, как они будут заниматься, какой темп занятий для них более удобен. Вместе с тем постоянных классов не было, школьники занимались во временных группах, собиравшихся по интересам.

Отметим и такую организацию классно-урочной системы, как план Трампа. Его сущность состояла в том, чтобы максимально использовать возможности школьников, стимулируя их самостоятельность в занятиях большими (по 100 человек) и малыми группами (10–15 человек). Занятия велись в лабораториях. Классов не было. Группы учащихся были диффузными<sup>1</sup>.

В истории педагогики было немало проектов, оказавших влияние и на нашу отечественную школу (метод комплексов).

В настоящее время стабильна классно-урочная система с постоянным временем проведения уроков и их количеством в течение недели и каждого учебного дня: в начальной школе до 4 уроков в день, в средних и старших классах — 6. В старших классах школы уроки могут проходить в течение двух учебных часов. На таких уроках читаются лекции, проводятся конференции, проходят диспуты и дебаты.

В нашей стране известны разные типы образовательных учреждений: школа—детский сад, школа-гимназия, школа-лицей, школа-вуз. Назовем лишь некоторые: развивающая школа М. М. Поташника, школа развития Ю. А. Конаржевского, демократическая школа О. Е. Лебедевой, эффективная школа С. Г. Вершловского, адаптивная школа Е. А. Ямбурга.

<sup>1</sup> См.: Агафонова А. С. Практикум по общей педагогике: Учеб. пособие. — СПб., 2003. — С. 188–190.

Общие требованиями к уроку таковы:

- ◆ надо использовать новейшие научные достижения и проводить урок на основе психолого-дидактических закономерностей обучения и воспитания;
- ◆ необходимо строить урок на дидактических принципах;
- ◆ создать условия для полноценной познавательной деятельности учащихся;
- ◆ установить межпредметные связи;
- ◆ необходима преемственность с тем, что изучалось, и тем, что будет изучаться;
- ◆ связывать изучаемый материал с жизнью;
- ◆ необходима подготовка заданий для школьников разной успеваемости;
- ◆ следует учесть необходимость коррекции свойств личности школьников и повышение их отношения к учению.

Уроки бывают разных типов:

- ◆ комбинированные (смешанные);
- ◆ уроки изучения новых знаний;
- ◆ уроки формирования умений;
- ◆ уроки обобщения и систематизации изученного;
- ◆ уроки контроля и коррекции знаний и умений;
- ◆ уроки практического применения знаний, умений и навыков<sup>1</sup>.

Однако типов урока намного больше. Только творческие уроки А. В. Хуторской делит на 4 типа : когнитивный включает в себя 14 видов, креативный — 21, оргдеятельностный — 10 видов, коммуникативный — 14.

Начиная с Я. А. Коменского, урок имеет пять этапов:

- ◆ оргмомент;
- ◆ проверка домашнего задания;
- ◆ объяснение нового материала;
- ◆ закрепление нового;
- ◆ задание на дом и подведение итогов.

Однако эта структура не является жесткой. Задание на дом можно записать на доске еще до начала урока, а проверку домашнего задания

<sup>1</sup> См.: Подласый И. П. Педагогика. — М., 2001. — С. 526.

делать по-разному. В связи с этим напомним работу М. И. Махмутова «Современный урок», где он предлагает такие этапы урока: актуализации, усвоение новых знаний, формирование новых умений и навыков, закрепление знаний, умений, навыков.

И. П. Подласый считает, что в одном из типов уроков — комбинированном (с его этапами) — не хватает времени на усвоение новых знаний, закрепление нового с отработкой навыков проходит как бы вскользь из-за того, что в классе много учащихся, у которых понижена мотивация.

Существуют так называемые нестандартные уроки, у которых не-установленная структура. Их немало: уроки-погружения, деловые игры, пресс-конференции, уроки-соревнования, уроки-КВН, театрализованные уроки, уроки-консультации, компьютерные уроки, уроки с групповыми формами работы, уроки взаимообучения, уроки творчества, уроки-аукционы, уроки, которые ведут учащиеся, уроки-зачеты, уроки-сомнения, уроки — творческие отчеты, уроки-формулы, уроки-конкурсы, бинарные уроки, уроки-обобщения, уроки-фантазии, урок-игра, урок-суд, уроки поиска истины, уроки — лекции «Парадоксы», уроки-концерты, уроки-диалоги, урок «Следствие ведут знатоки», ролевые игры, конференции, семинары, интегральные уроки, уроки «Круговая тренировка», межпредметные уроки, уроки-экскурсии, уроки-игры «Поле чудес»<sup>1</sup>.

Нетрудно заметить, что сам элемент дидактизма на этих уроках становится завуалированным благодаря элементам занимательности. Но ведь не все занимательное учит, хотя развлекает бесспорно! А нужно ли такое развлечение старшеклассникам, когда впереди серьезная школа жизни и овладение профессией? Однозначно подтвердить или опровергнуть все «за» и «против» невозможно. Примеров нестандартных уроков описано авторами немало.

Кроме уроков в общеобразовательных школах используются такие формы организации обучения, как дополнительные занятия, консультации, экскурсии, предметные кружки и пр.

## 17.5. Дидактический контроль результатов учения

Процесс и результат любой деятельности должен быть соотнесен с целью, которая поставлена и достигается субъектом. Ранее отмечалось, что учебная деятельность и деятельность педагога взаимообусловле-

<sup>1</sup> См.: Подласый И. П. Педагогика. — С. 531.

ны. Поэтому результат обучения зависит от многих факторов. Во-первых, что должно быть в результате этой деятельности? Во-вторых, как контролировать процесс достижения цели? В-третьих, какова конкретная роль учителя в достижении запланированного результата деятельности учащихся? Какова мера его помощи, и на каком этапе она необходима больше всего? Что оценивать — результат или процесс? Последний вопрос может выглядеть странно: ведь по итогам четверти, года, этапа обучения в начальной, средней школе оцениваются результаты школьников.

Особое внимание в дидактическом контроле должно быть уделено ошибке и пониманию как важным параметрам продвижения школьника к цели.

Ученые-педагоги вносят в контроль обучения диагностику. Она — обязательный компонент образовательного процесса; с ее помощью можно увидеть, насколько достигнуты цели обучения. В состав диагностики входят различные формы контроля. Последний, в свою очередь, помогает выявлять, измерять и оценивать знания, умения и навыки. Выявление и измерение называют проверкой. Ее цель — определить уровень и качество обученности учащегося, его учебные изменения в деятельности.

Основой для оценивания служат результаты проверки. Оценка может быть выражена по-разному: устно, восклицаниями «Прекрасно!», «Замечательно!», в письменном виде пометками с оцениванием того или иного аспекта или в целом, как, например, контрольная работа у студентов. В начальных классах школы особой оценкой становятся жетоны за успешность. Оценка выражена в количественном эквиваленте — цифрой, кодовым значком, буквами. Поэтому оценку надо отличать от отметки. Оценка — действие оценивания, отметка — результат этого процесса<sup>1</sup>.

В российских школах принята 4-балльная система отметок: владеет в полной мере (*отлично*), владеет достаточно (*хорошо*), владеет недостаточно (*удовлетворительно*), не владеет (*неудовлетворительно*). Иногда учителя к данной системе вводят почти такую же, но с «+» и «-». Например, «5-». Некоторые ученые, например Ш. А. Амонашвили, категорически возражают против отметок (возникает списывание, шпаргалки, подсказки). Но безотметочное обучение, кроме толерантности самих детей к плохим отметкам, вряд ли имеет много достоинств. В самом деле, как школьник может научиться регулировать

<sup>1</sup> Хуторской А. В. Современная дидактика. — СПб., 2001. — С. 418—420.

свою деятельность и приближаться к цели, если ему все равно, какая отметка стоит у него в тетради. Известен эффект первоклассника — «чем больше красивых с завитушками отметок, тем он более счастлив» (речь идет о двойках, с которых нерадивые педагоги начинают новый этап служебной деятельности). Известна и другая крайность: незаслуженные пятерки отдаляют от цели обучения.

Контроль может быть *предварительным* (в начале года, перед изучением нового раздела), *текущим* (систематическая проверка и оценка результатов по пройденным темам), *повторным* (проверка знаний одновременно с изучением нового материала), *периодическим* (оценивание по целому блоку учебного курса), *итоговым* (в конце каждой четверти, учебного года).

Когда бы ни проводился контроль и что бы в результате он ни фиксировал, за кадром остается проблема понимания. Оно оказывается ключевым вопросом умственного развития. Любые формы организации обучения, типы уроков, образовательные технологии — все они используются ради того, чтобы школьники становились нравственнее, физически выносливее, эстетически и умственно развитее. К большому удивлению и сожалению, вопросы о том, как ученика научить понимать учебный материал и указания педагога, пока остаются прерогативой психологии или дефектологии. Но ведь на самом деле даже отличники оказываются в такой ситуации, в которой они чего-то не понимают. А если это не отличник с большим объемом умственного потенциала, а середнячок, потенциал которого специально никто и не развивал и который свои возможности, скорее всего, окрашивал эмоционально и не имел больших притязаний? Поэтому в дидактический контроль, представляющий собой по сути императивный процесс, необходимо ввести вопрос о понимании, ошибке и ее верификации.

В психологии понимание рассматривалось учеными с разных теоретических позиций. Это повлияло на неоднозначное и даже противоречивое толкование процессов, влияющих на понимание. Зарубежные ученые затрагивали структуру, динамику, условия, связь между внешним воздействием и реакцией, целостность структуры объекта, синкретизм понимания (Н. Ах, К. Бюлер, О. Зельц, Д. Брунер, М. Вертгаймер, В. Келлер и др.). Гештальтпсихологи заложили основы экспериментального исследования понимания в процессе решения задач.

В отечественной психологии понимание изучалось в связи с развитием и обучением. Тем не менее точного понятия «понимание» пока нет, а процесс и результат выступают как два независимых аспекта.

Анализ литературы позволил определить **понимание как постижение сущности предмета когнитивной деятельности, обусловленное познавательной потребностью**. Почему умственное развитие и понимание тесно связаны друг с другом? Даже дошкольник стремится выяснить связь явлений, установить их сходство и различие, а подросток должен иметь теоретическое мышление, основа которого в постижении (установлении, понимании, обнаружении, схватывании) скрытых закономерностей.

Л. И. Логинова с помощью экспериментального материала выясняла, как подростки устанавливают последовательность событий, соотношение английского и русского написания слов и определение анаграмм, из теста Векслера решают перцептивные задачи и др.

Полагалось, что установление последовательности, соотношения, открытие сходства и различия возможно только при понимании того, что требовалось найти. Оказалось, что в одном случае понимание было сенсорным, т. е. с помощью восприятия (это обнаружил Пиаже на стадии конкретных операций дошкольников). Диссертантка установила, что понимание могло быть схватывающим или постепенным. Оно характеризовалось развертыванием логических соотношений. Была показана структура уровней понимания у подростков с нормальным развитием: операциональный — почти у 80%, сенсорный — у 8,3%, сенсорно-операциональный — у 6,4%, операционально-сенсорный — у 7,3 %. Подростки с задержанным развитием имели различия: операциональный — у 59,8%, сенсорный — у 29%, сенсорно-операциональный — у 4%, операционально-сенсорный — у 7,2%.

Логинова установила критерии понимания (процесса и результата) — особенности мыслительных операций, стратегии понимания, временные характеристики, объем, целостность, отчетливость и адекватность. Показателями понимания стали логические операции, переход конкретных операций в логические, стратегия по аналогии и др. Объем понимания может быть полным и неполным, отчетливость — четкой, недифференцированной и диффузной, а его результат — адекватным и неадекватным. Эти особенности можно было видеть во всех решаемых задачах — вербальных, невербальных, смешанных<sup>1</sup>:

В других работах было обнаружено, что учебные умения и навыки не всегда способствуют пониманию. Измеренные как высокие в дидактическом контроле, они на самом деле были механическими, без

<sup>1</sup> Логинова Л. И. Особенности процесса понимания у учащихся с задержкой психического развития: Дис. ... канд. психол. наук. — СПб., 2006.

осмысления, и тормозили понимание. Оно было частичным, фрагментарным; зона поиска ограниченной. Для уяснения сути значимы содержание заданий (полнота данных, контекстность, близость субъектному опыту) и сочетание их признаков.

Не меньшее значение в дидактическом контроле и оценке имеет ошибка. Традиционно она понимается как знак и мера неуспеха. Однако еще представители гештальтпсихологии выделили «умные» и «глупые» ошибки. Они влияют на формирование другого способа действия или поиск новых знаний, когда осознается проблемная ситуация. «Умная» ошибка в некотором роде имеет положительное значение — создает проблемную ситуацию: почему не получилось? Что делаю не так? Как проанализировать условия? Что требуется? Что я ишу?

«Глупая» ошибка повторяется неоднократно, способ действия используется механически. Человек не знает ее причины, чем осложняет свое взаимодействие с окружающим.

Чешский психолог В. Кулич в работе «Ошибка в учении» отмечает, что ошибочный результат играет позитивную роль, когда избираются простые формы обучения (тогда он становится критерием усвоения положительных реакций), или ослабляет ложные связи благодаря механизму отрицательной дифференциации. Если же обучающие формы сложные, ошибка представляет информацию, указывая на отдаленность целей обучения, в то же время будучи индикатором системы ориентиров, сигналов, познавательных программ деятельности.

Вместе с тем ошибка оказывается носителем информации, лишь когда обнаружена, идентифицирована, истолкована с точки зрения цели деятельности и исправлена. Тогда понижается ее отрицательное значение для дидактического контроля. В. Кулич приходит к выводу, что человек не всегда стремится к легкой задаче, а важность успеха в деятельности возрастает, если субъект выходит за средние значения своей субъективной вероятности. Следовательно, только при активности учащегося можно прийти к успеху, а обучение бывает сопряжено с вероятными ошибками, которые вовсе не означают плохой результат.

Иначе говоря, в ошибке видны процесс и результат выполнения каких-либо действий. Чтобы ошибка была индикатором обучения, она должна быть осознана или хотя бы отрефлексирована («что-то тут не так»). Чем больше рефлексия, тем больше гарантия того, что действие будет меняться, начнется поиск. Вот здесь не мешало бы разработать критерии изменения неправильного результата в попытках его найти! Ибо именно здесь заложен потенциал умственного развития — ошибка

обнаружена, соотнесена с правилами, измерена с точки зрения отдаленности от правильного результата, включена в уровни понимания (сенсорный или операциональный).

Школьникам необходимо давать правила дидактической рефлексии, они должны уметь искать ошибки, а не только определять качество своего результата, считая количество пометок на полях, сделанных учителем.

## ГЛАВА 18. ВОСПИТАНИЕ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ

*18.1. Понятие воспитания в педагогике.*

*18.2. Представления о личностно ориентированном воспитании.*

*Типы воспитания.*

*18.3. Стили воспитания и авторитет воспитателя.*

*18.4. Воздействия педагога в процессе воспитания.*

### 18.1. Понятие воспитания в педагогике

Важной частью педагогического процесса является воспитание. Противопоставлять обучение воспитанию не следует, потому что при воспитании усваиваются общечеловеческие ценности, влияющие на познавательную мотивацию и поведение. Приобретая новую информацию, человек меняется всесторонне. Это говорит о том, что, обучаясь, человек воспитывается, а воспитываясь, обучается и гармонично развивается, поскольку воспитание затрагивает различные стороны личности.

Как и обучение, воспитание волновало людей издавна. Старшее поколение было озабочено не только тем, какие знания должны усваивать дети и внуки, но и какими они будут гражданами, работниками и семьянинами — иными словами, как они будут справляться с социальными ролями. И нравственные проблемы, поставленные отцами, должны были разрешать дети. Не всегда обязанности выполнялись без противоречий между старшими и младшими. Однако влияние взрослых на подрастающее поколение планировалось, создавались правила поведения, кодексы чести, клятвы верности какому-то предприятию и т. п.

Воспитание опирается на выработанное человечеством отношение к труду, людям, самому себе, природе и обществу. Но воспитание всег-

было классовым: то, что дозволено Юпитеру, не дозволено быку. (*Quod liced Jovi, non liced bovi*). Понятие о хорошем или плохом человеке формировалось в зависимости от того, что требовалось от взрослого человека.

- Воспитание — это процесс преобразования человека путем специальных воздействий на основе сложившихся представлений о его идеале.

Взгляд на сущность воспитания зависел от развития практики и педагогических идей. Воспитание — это вид деятельности, имеющей цель, средства, формы. По своей сути она совместная, субъект-субъектная, взаимообусловленная: воспитатель влияет на воспитуемого разными средствами, воспитанник их преломляет на основе своего опыта, принимает цели, поставленные взрослым.

Воспитание обладает рядом особенностей: *целенаправленностью, взаимообусловленностью, многофакторностью, прогностичностью, непрерывностью, неоднозначностью результатов, комплексностью.*

На воспитание влияет множество факторов, которые традиционно делятся на объективные и субъективные. К объективным относятся социальные условия жизни, культурные традиции семьи, семейные факторы (полноценность, образование родителей, многопоколенность, наличие работы), экономические.

Субъективные определяются биологическими особенностями личности, особенностями деятельности — учебной, самовоспитанием, состоянием психического здоровья, ценностными ориентациями, принадлежностью к определенной малой группе, эффектом от разных воздействий и др.

Воспитание обладает **комплексностью** и состоит из таких частей: *умственное, нравственное, физическое, трудовое, правовое, экологическое, гражданское воспитание.*

*Умственное воспитание* представляет собой часть общего. Оно направлено на развитие эрудиции и потребность в ней. Содержанием *нравственного воспитания* служит формирование нравственных идеалов, норм, оценок, развитие нравственных убеждений, чувств, формирование опыта нравственного поведения. В *трудовое воспитание* входит формирование знаний о труде, опыта общественно полезной трудовой деятельности, мотивации хорошо трудиться. *Физическое воспитание* составляет развитие потребности и позитивного отношения к здоровому образу жизни, формирование знаний о нем, а также физическое развитие личности. Кроме этого в воспитание входят духовные, миро-

воззренческие, ценностные представления. Результатом его выступает воспитанность, критерии которой — реальное поведение, речевое общение, взаимоотношения с окружающими, система ценностей конкретного человека.

У воспитания есть **цели** — *близкие, промежуточные, перспективные*. Близкие касаются достижения результатов в физическом, нравственном, умственном и другом воспитании. Например, мать ставит цель — воспитать у ребенка культурно-гигиенические навыки (пользование туалетом, самостоятельная уборка игрушек, аккуратность, вежливость, общительность и т. п.). Как видим, близкие цели направлены на осуществление конкретных изменений человека в ближайшее время (школьник самостоятельно встает, делает туалет, идет вовремя в школу и т. д.). *Промежуточные* цели воспитания касаются появления уже выработанных навыков, новых качеств личности в небольшой перспективе. *Перспективные* цели — то, каким человек хочет быть в жизни. Воспитание реализуется не только воспитателем, но и самой личностью, воспитанником, который все воздействия преломляет через свои потребности, т. е. вступает в **самовоспитание**.

**Движущими силами** процесса воспитания надо считать противоречия между уровнем конкретных знаний, умений и навыков, которыми человек владеет, и методами их воплощения в жизнь. Противоречия между потребностями и возможностями их удовлетворения также служат движущей силой.

Воспитание структурировано и динамично. Его успешность зависит от воспитательных отношений, соответствия воспитания самовоспитанию, интенсивности воспитательных воздействий на внутренний мир воспитанника, качества взаимоотношений с ребятами и взрослыми и пр., а также от того, какие главные роли воспитаннику надо выполнить — гражданина, работника, семьянина<sup>1</sup>.

**Гражданин.** Выполняет гражданские обязанности — чувство долга перед страной, обществом, родителями. Чувство национальной гордости и патриотизма. Уважение к конституции государства, органам государственной власти, президенту страны, символам государственности (гербу, флагу, гимну). Ответственность за судьбу страны. Общественная дисциплина и культура общежития. Бережное отношение к национальным богатствам страны, языку, культуре, традициям. Общественная активность. Соблюдение демократических принципов. Бережное отношение к природе. Уважение прав и свобод других лю-

<sup>1</sup> Подласый И. П. Педагогика. Т. 2 — С. 29–30.

дей. Активная жизненная позиция. Правосознание и гражданская ответственность. Честность, правдивость, чуткость, милосердие. Ответственность за свои дела и поступки. Интернационализм; уважение к народам других стран.

**Работник.** Дисциплинированность и ответственность. Работоспособность и организованность. Общие, специальные и экономические знания. Политические знания. Творческое отношение к труду. Настойчивость, стремление быстро и качественно выполнить порученное дело. Профессиональная гордость, уважение к мастерству. Сознательность, вежливость, аккуратность. Опыт трудовой деятельности. Эмоциональная производственная культура. Эстетическое отношение к труду, жизни, деятельности. Коллективизм, умение трудиться сообща. Инициативность, самостоятельность. Готовность много и плодотворно трудиться на благо страны, общества. Деловитость, предприимчивость. Ответственность за результаты труда. Уважение к людям труда, мастерам производства и др.

**Семьянин.** Трудолюбие, ответственность. Тактичность, вежливость, культура общения. Умение держать себя в обществе. Опрятность. Чистоплотность, гигиенические навыки. Здоровье, привычка к активному образу жизни. Умение организовывать и проводить досуг. Разносторонняя образованность. Знание правовых норм, законов. Знание практической психологии, этики. Умение воспитывать детей. Готовность вступить в брак и выполнять семейные обязанности. Уважение к своим родителям, престарелым людям.

Критерии воспитанности могут быть «мягкими» и «жесткими», т. е. близкими к названным ролям или далекими (например, с одной стороны, правовое сопровождение семьи, знание своих обязанностей как родителя: чуткость к детям, забота о них, достойное поведение в семье и др.; с другой — сквернословие в семье, пьянство, отсутствие заботы о детях и т. п.).

Теоретическими основами воспитания являются экзистенциальные понятия о смысле жизни, ее ценностях, добре и зле, помощь, предоставляемая людям, испытывающим нужду, трагедии, милосердие к страждущим. Гуманистическая психология также способствует пониманию общечеловеческих ценностей, учит толерантности и восприятию людей такими, каковы они есть, без насилия и религиозного экстремизма. Воспитание предполагает выработку определенного поведения, умений и привычек. Содержание психической деятельности бихевиористы видели в поведении.

Многое в воспитании можно объяснить с позиций психоанализа — появление у воспитанников агрессивности, нейротизма и др. Последователи классического психоанализа считали, что неправильное воспитание в детстве оказывает самое сильное влияние на всю жизнь. Например, К. Хорни выделяла три типа поведения в зависимости от сформированных в детском возрасте стратегий: излишняя строгость приводит к отгороженности от людей, наказания — к противостоянию им, излишняя опека — к внушаемости, когда активность тормозится.

Следовательно, воспитание — не менее важный процесс, чем обучение, с ним неразрывен, имеет цели, содержание, критерии и принципы, основывается на различных теоретических позициях.

## 18.2. Представления о личностно ориентированном воспитании. Типы воспитания

С давних пор мировая педагогическая мысль пыталась выяснить, какая модель воспитания может быть самой оптимальной. Предпринимались различные попытки, однако воспитание свободного человека наталкивалось на ряд противоречий, главное из которых — соответствие задуманной модели ее реализации на практике. С незапамятных времен люди пытались понять красоту человека, имея в виду единство духовного и физического. Готовность выполнить гражданские обязанности называлась гармонией и красотой. Платон разработал систему гармонического воспитания детей, своеобразно делая вывод о зависимости процветания государства от физических и нравственных качеств его граждан. Продолжая идеи Платона и Гераклита, Аристотель в понятии «гармония» вновь подчеркивает единство телесного и духовного.

Средневековые предадо забвенью развитых интеллектуально и физически людей — они стали считаться еретиками. Однако гуманизм в образовании не могли сломить религиозные и тоталитарные догмы. Наибольшего расцвета идеи о гармоническом человеке, а следовательно, об особом его воспитании достигли в эпоху Возрождения. Следует хотя бы упомянуть родоначальников утопического социализма Т. Мора и Т. Кампанеллу, утверждавших необходимость гармонического воспитания не только привилегированных членов общества, но и всех остальных слоев населения.

В конце XVII в. укрепились концепция «естественного человека», о ней писал Я. Коменский. Он обращает внимание на то, что силы ре-

бенка требуют поддержки, а не подавления. Последователь Коменского И. Г. Песталоцци понимал воспитание как творчество самого ребенка. Основное внимание он уделял природе детей. В работах Песталоцци есть идеи об активности школьника, которая обеспечивается деятельностью воспитателя. Ж.-Ж. Руссо выдвигал три задачи в воспитании — воспитание добрых чувств, добрых суждений и доброй воли.

Гуманистический взгляд на ребенка был характерен для педагогической мысли Запада этого времени. Ярко проявляющиеся способности не подавляют остальные качества, а мобилизуют на осуществление важных целей. Формируется взгляд на демократическую школу. Гуманистическое, гармоническое, всестороннее образование стало рассматриваться как личностно ориентированное.

В XX в. эти идеи развивали в воспитании Дж. Дьюи, Р. Штайнер, М. Монтессори, Л. Кольберг, П. Робен, А. Нейлл и др.

Органическое единство детского сада и следующих образовательных этапов объявил Дж. Дьюи. Он полагал, что школа должна развивать воспитанника, формировать его характер. Он считал, что содержание образования должно опираться на потребности в сотрудничестве и взаимодействии. Вместе с Дж. Р. Энджеллом, Дж. Г. Мидом и педагогом Г. Тафтсом Дьюи организовал школу-общину с демократической системой, в которой воспитание раскрывает все задатки воспитанника. В обычной школе закладываются основы гармонической личности, в личностно ориентированном воспитании происходит обмен идеями и мнениями. В школе, организованной Дьюи, встречи детей с педагогами были открытыми, направленными на общее дело. В деятельность школы включились родители. Появилось объединение «Клуб начального образования». В таком объединении обсуждались вопросы детского развития, групповой работы.

Идеи Дьюи были реализованы в различных американских школах, в частности в бруклайнской средней школе США. В ней педагогов интересовало главное — как воспитать детей так, чтобы они видели ценности в практической деятельности: трудолюбие, умение самостоятельно мыслить, взаимодействие с людьми в школе и вне ее, участие в управлении и самоуправлении. В школе было больше 500 планов по выбору (с ораторским искусством, журналистикой, литературой Великобритании и США).

Идея бруклайнской средней школы — создание школы-сообщества, построение школы-самоуправления. Обсуждались в ней такие вопросы, как микроклимат, взаимоотношения педагогов с воспитанниками, дисциплина и вандализм. Дети учились свободе. Дьюи отмечал,

что система свободы параллельна системе ограничений или контроля. Допустимо делать только то, что соотносится с тем, что могут делать другие. В целом опыт бруклайнской школы доказывает необходимость создания школы-самоуправления, подкрепленной законодательными полномочиями, так происходит воспитание гражданина.

Представляет интерес школа свободы, которую основал английский педагог А. Нейлл (школа Саммерхилл). Нейлл считал, что свобода и счастье детей — главная цель воспитательной системы Саммерхилл. Он пропагандировал своеобразную концепцию счастья: трудный ребенок — это тот, которого не смогли раскрыть ни школа, ни родители; каждый ученик должен иметь максимальную свободу в комфортном климате детского учреждения. Особое место в школе Саммерхилл занимал театр. Ради формирования чувства веры в собственные силы, свободы самовыражения, способности не бояться говорить и выражать свои чувства дети сами шили костюмы, проводили репетиции. На общих собраниях школы под председательством одного из воспитанников решались разнообразные проблемы. Между собраниями деятельностью школы управляло школьное правительство.

Школа Нейлла выпускала людей с развитым чувством собственного достоинства, уверенных в собственных силах. Выпускники могли выжить в любых жизненных ситуациях, достигали успеха, не потеряв себя. Вместе с тем в школе Саммерхилл были моменты, которые трудно принять: отсутствие запретов, возможность сексуальных отношений между воспитанниками. Как видим, главным в этой школе было создание всех условий для обеспечения свободы.

Свобода нужна каждому воспитаннику, особенно тому, кто недополучил любви. Маленькая школа предпочтительна, потому что в ней каждый чувствует любовь и свою неповторимость. В этой школе главным воспитательным воздействием было лечение любовью, а не ненавистью.

Школа Сэндз была организована как совместная деятельность учителей и родителей. Дети были полностью свободны, они управляли школой самостоятельно, поскольку отсутствовали директор и его заместители. В такой школе ученики все делали сами, только консультируясь со взрослыми.

Дальнейшее представление о личностно ориентированном воспитании можно видеть в вальдорфской системе. Как известно, она основана на антропософском учении Р. Штейнера. Он представлял человека как единство трех ипостасей: души (сферы эмоций), тела (действенно-волевой сферы) и духа (интеллектуальной сферы). Задача

педагога — свести эти сферы к гармонии. Постепенное развитие сначала эмоций, а только потом интеллекта обеспечивало укрепление воли и в целом гармоническое развитие. Обучение было второстепенным, воспитание — самым главным. Педагоги должны быть подготовлены к работе с детьми, используя в воспитании каждого определенные навыки и приемы.

В этой системе ребенок — это божественное существо, его надо лелеять до тех пор, пока он не найдет сам себя. Педагог должен тренировать в себе внутреннюю чуткость, быстро реагировать на все изменения в поведении и настроении ребенка, быть свободным от всякой предвзятости, обладать чувством юмора, избегать плохого настроения. Подготовленные таким образом педагоги могли создавать доброжелательную и радостную атмосферу жизни в школе.

Несмотря на положительные идеи, вальдорфская система проповедовала отсутствие светскости образовательного процесса. Демократизм в такой школе только декларировался, а свободой фактически обладали только педагоги.

Продолжателями дела Штейнера стали швейцарские педагоги в Иттигене. Они были сторонниками преподавания по эпохам и периодам, что способствовало, по их мнению, формированию целостной картины мира у личности. Эти педагоги пытались создать в школе атмосферу тепла, заботы и доброты. Дети проходили практику в сельском хозяйстве, лечебных учреждениях. Ежемесячно проводились праздники, фестивали, чтобы у детей развивалось чувство собственного достоинства, самопознание, самопостижение, включение в полноценную взрослую жизнь. В иттигенских школах педагоги хотели, чтобы дети были включены в общественную жизнь и раскрывали себя.

Интересный проект воспитательной системы «Справедливое общество» создал выдающийся американский психолог и педагог Л. Кольберг. «Справедливое общество» на основе «справедливого сотрудничества», а не «нравственного принуждения» объединяло учащихся и педагогов внутри обычной традиционной школы. Кольберг организовал школьную жизнь, базируясь на принципах демократии, справедливости и заботы друг о друге. Он считал, что в решении проблем воспитатель и воспитанник равноправны. Органы самоуправления выбирались всеми демократическим путем совместно с администрацией. Выработывался собственный кодекс поведения.

В условиях демократической жизни школы очень важно, по Кольбергу, воспитывать с помощью не только слов и личного примера, но и ежедневной постановки детей в ситуации, в которых они должны про-

явить лучшие свои человеческие качества. Так у детей накапливался опыт полезного социального поведения.

Исследование нравственного развития детей, проведенное Кольбергом в нескольких школах Нью-Йорка, показало, что суждения детей в условиях «справедливого сообщества» демонстрировали их большую моральную зрелость по сравнению со школьниками контрольных классов. Идея «справедливого сообщества» наиболее удачно воплотилась в Скарсдельской альтернативной школе в пригороде Нью-Йорка. Здесь был создан «комитет справедливости», в организации которого активное участие принял сам Кольберг. Был сделан вывод, что для эффективного функционирования школы комитет справедливости должен воплощаться в жизнь, а не оставаться на бумаге. Нетрадиционно то, что количество требований к воспитанникам здесь значительно больше, чем в обычной школе, поэтому возрастают обязанности. Налицо и индивидуальная, и коллективная ответственность. Укрепление чувства общности путем проведения коллективных дел напоминает наши коммунарские сборы.

Попытка создания школы демократии наблюдается у последователей У. Шефера. Идея создания детского комитета как органа самоуправления возникла в начальной школе им. У. Шефера в г. Тэппане. В комитет входили старшекласники, их выбирали педагоги, полагая, что те ответственны, честны и способны сформировать и выражать свою точку зрения. Сами дети определяли свою деятельность так: «Мы советуем директору, как лучше организовать жизнь в нашей школе, сообщаем о том, как и что следует изменить, подаем новые идеи». В школе имела конституция — своеобразный свод законов. В нее вошли правила поведения и последствия их нарушения, формы поведения в различных общественных местах, выработанные демократическим путем в ходе дискуссий.

В Голландии внедряют идеи польского педагога Я. Корчака. Он выступал против закрытой и жесткой регламентированной системы воспитания. По его принципам в 1984 г. открыта «Школа Матиуша», которая задумывалась как школьное сообщество учителей, учащихся и родителей, где отсутствует конфликт между семьей и школой. Как отмечал Корчак, именно эти конфликты ложатся всей тяжестью на ребенка. Педагоги рассуждали, что в школу они принимают не одного ребенка, а всю семью.

Ориентация на личность воспитанника была главной в воспитательной системе отечественной школы, особенно у А. С. Макаренко. Он убедительно показал, что неправильное взаимодействие воспита-

теля с воспитанниками может превратить весь воспитательный процесс в тягостное, насильственное занятие, вызвать неприязнь ко всему, что связано с педагогом и школой, — неприязнь, противодействие, подавление личности. Чтобы этого не было, он должен сочетать чувство меры в любви и строгости, в ласке и суровости. Макаренко с оптимизмом смотрел на каждого воспитанника. Он проектировал в нем самое лучшее. В методах воздействия ученый видел двустороннее влияние. Например, применяя наказание, можно воспитать раба и свободную сильную личность. Важно то, какие и как применять наказания. Недопустимы телесные наказания. Любое наказание должно пробуждать чувство его справедливости, вызывать переживание. Система А. С. Макаренко пронизана верой в человека, в развитие его творческого начала, в гуманные начала педагогики.

Таким образом, исследования 30-х гг. XX в. стали основой для разработки целых направлений в педагогике и психологии, среди которых идея личностно ориентированного воспитания была их ядром.

На следующем этапе, в 50—60-е гг., наиболее заметный вклад в личностно ориентированное воспитание внесли работы Т. Е. Конниковой, В. А. Сухомлинского, затем Ш. А. Амонашвили, И. П. Иванова и др.

Т. Е. Конникова, например, писала, что воздействовать на воспитанников надо без давления и приказа; мастерство педагогов — так организовать жизнь детей, чтобы у них было постоянное ощущение движения вперед. Учитель обязан быть чутким к малейшему проявлению самостоятельной мысли детей. Детям надо вовремя помочь, подбодрить, тогда воспитанники могут понять, правильным ли путем они развиваются.

Основной деятельности детей и воспитателей, по мнению В. А. Сухомлинского, являются ум и чувства детей. Воздействия педагога должны будить в ребенке гражданина. Если это происходит, весь воспитательный процесс становится гуманным. Учитель должен быть наставником, товарищем, другом. Сухомлинский отмечал, что воспитательный процесс пронизан глубокой индивидуальностью явлений. Половины успеха добывается тот педагог, кто пытается разобраться в хорошем и плохом на уроках. Педагоги, говорил он, воспитывают тем, что у них есть в душе, — своими чувствами, убеждениями. Слово, обращенное к детям, должно быть таким, чтобы его слушали, заставив дыхание, чтобы ему верили.

Идеи И. П. Иванова воплотились в личностно ориентированное воспитание. Соборность, коллективизм, доброта, чуткость — чувства

российского человека, которые должны быть в основе нравственного воспитания. Самое главное назначение коллектива — обеспечивать рост и расцвет каждой личности, ведущей потребностью которой становится действенная забота о благе других людей. Товарищеская забота о близких и далеких людях, стремление, развивая себя, отдавать свои знания общему делу. Только общее дело на радость и пользу другим людям создает единый коллектив воспитателей и воспитанников. Привлекает в идеях Иванова содружество младших и старших.

**Типы воспитания.** Под типом воспитания имеется в виду *то, как принципиально воспитывался человек, какие механизмы были заложены в этом процессе*. Тип воспитания связан со сложившейся в этносе и истории системой. Издавна женщина выполняла свою главную миссию — продолжение рода, забота о детях и мужчине, который был охотником, добытчиком, воином. От этих ролей и формировались типы воспитания.

Восточный и западный типы воспитания различны. Для примера сошлемся на этическую направленность наук о человеке в древнем Китае. Своеобразный моральный кодекс воспитания разрабатывали Конфуций и Лао-цзы. В книге Лао-цзы «Дао дэ цзин» особо отмечается дао, т. е. определенный способ поведения, а именно «недеяние» плохого («у-эй»). Можно постичь смысл жизни путем очищения, нравственности.

Нравственный тип воспитания особенно ярко проповедовал Конфуций. Он считал, что в воспитании надо опираться на традиции, обычаи, нравы, которые создают определенные установки в жизни. В нравственном типе воспитания дао — это самая главная сила, которая действует в общении людей, поведении правителей и простых граждан. Конфуций утверждал, что человек от природы добр, его портят внешние обстоятельства. Такой тип воспитания построен на постижении мирового морального духа.

В Китае возникло другое течение, возглавленное учеником Конфуция — Сюнь-цзы, который отрицал врожденность положительных моральных качеств. Оно также проповедовало моральный тип воспитания, однако акцент был поставлен на приобретении моральных качеств с его помощью. Третий тип воспитания сформировался в школе Мо-цзы (около 480–400 гг. до н. э.). Главным в нем явилось активное воздействие на окружающее, для этого надо формировать этико-религиозный идеал.

В Индии сформировалось направление няньки — воспитание должно опираться на созерцание прошлого, надо общаться с прошлыми

и будущими объектами. Саморазвитие и самопознание — смысл такого типа воспитания.

Один из типов воспитания — японский. Назовем литературные памятники, в которых об этом сказано, — «Записки у изголовья» и «Манагатары». Сюзерена воспитывали отдельно, его женщину — отдельно и, главное, в почтении к господину. Особый вопрос — воспитание самурая. Это целая наука, включающая обучение боевым искусствам, физическое совершенствование, развитие и воспитанию преданности, сдержанности и верности идеалам, чести.

Первый известный европейский тип воспитания — спартанский. Он опирался на понимание роли мужчины и женщины в обществе: мужчина — воин, завоеватель, странник. Ему нужны здоровье, сила, стойкость. Отсюда с детских лет главным было физическое самосовершенствование, необходимое для боевых сражений. Спартанский тип воспитания готовил мальчика к будущим сражениям. Женщина же, фактически, готовилась к полному подчинению господину. Основное внимание было уделено мальчикам — сначала их учили элементарной грамоте, а затем закаляли и готовили выносить тяжелые лишения в боях, поэтому воспитывали в них аскетизм и терпение. Только у подростков появлялись определенные гражданские права и расширялось умственное воспитание — их обучали музыке и пению. К зрелому возрасту мужчины приобретали социальный статус члена военной общины.

Афинский тип воспитания отличался от спартанского. В нем ставилась задача гармонического развития человека. Тот должен был постигнуть семь искусств, научиться им — грамматике, диалектике, искусству спора, арифметике, геометрии, астрономии, музыке. Этот тип допускал участие женщин.

Следующий тип воспитания — религиозный. Средние века требовали полного подчинения религии. Воспитание женщин было семейным или осуществлялось в монастырях. Набожность, терпимость и, наоборот, мракобесие сочетались. Но и в настоящее время имеется религиозный тип воспитания, осуществляемый в семьях и школах — приютах для детей, имеющих социально незрелых родителей, при попечительстве религиозных организаций.

Вместе с тем зарождался рыцарский тип воспитания с жертвенностью, послушанием, кодексом чести.

В XVII в. воспитание джентльмена у Дж. Локка было главным. Джентльмен должен был освоить начала любви, религии и войны, что давало молодому человеку возможность бывать на балах и участво-

вать в поединках. Светское воспитание — тип, не зависящий юридически от религиозных конфессий. Может быть общественный тип воспитания, который осуществляется вне учебных занятий в школе и дошкольных заведениях — в общественных организациях (походах, общественных рейдах, молодежных движениях и др.). Тип воспитания зависит также от этнических особенностей людей, где роли мальчика или девочки полностью определяются сформировавшимися национальными традициями.

Для России характерны свои типы воспитания: крестьянский, словесный, аристократический, рабочий и др. К примеру, строительство социализма в Советском Союзе потребовало идеологической платформы, которая бы способствовала формированию (воспитанию) нового человека. По замыслу идеологов воспитывались новые люди с определенной общественной направленностью.

Нашей задачей не стоит давать оценки социальным явлениям прошлого, речь идет только о том, что воспитание — социальный процесс, он повлиял и на тип воспитания, поскольку четко определялось, как воспитывать патриотизм, коллективизм, гордость рабочего и т. п. Специальный научно-исследовательский институт воспитания разрабатывал программы и методические рекомендации по проблемам воспитания, разрабатывались посвящения (инициации) в октябрята, пионеры, прием в комсомол.

Как мы видим, мировая философская и педагогическая мысль была направлена на поиск ответов на вопросы, что такое гармоническая личность, идеал и каким в связи с этим должно быть воспитание.

### 18.3. Стили воспитания и авторитет воспитателя

Ранее отмечалось, что воспитание — взаимозависимая деятельность двух субъектов: воспитателя и воспитуемого. Взаимная связь двух людей предполагает взаимодействие, которое может быть нескольких типов.

В одном случае люди взаимодействуют друг с другом равноправно, не используя свои должностные роли, т. е. горизонтально. В другом, наоборот, одна сторона выступает по отношению другой как лидер. Тогда их взаимодействие становится вертикальным: одна сторона должна подчиняться другой, выполнять предъявленные требования.

Воспитатель взаимодействует с воспитанником так, чтобы тот выполнил требуемое от него, т. е. вертикально. В другом случае он взаимодействует с ребенком как друг, советчик. То, что предлагается им,

воспринимается без давления со стороны. Это горизонтальное взаимодействие. Однако реально каждый человек взаимодействует горизонтально и вертикально, поскольку в одних случаях он выполняет деятельность, сотрудничая с кем-то, в других — вынужден подчиняться, например, руководителю. Психологически такие типы взаимодействия различны.

Успех воспитания обеспечивается по-разному: в одном случае педагог приучает к выполнению правил, в другом — требует их выполнения, в третьем — предоставляет полную свободу выбора способа действий и ответственности за него. Однако и в том, и в том случае педагог **управляет процессом воспитания**.

Сущность управления состоит в том, чтобы обеспечить целенаправленность и организованность совместной деятельности людей в социальных системах, для чего прибегают к особым действиям (планированию, организации, руководству и контролю), и достижение благодаря этому поставленных целей. В. С. Лазарев пишет: «Наука управления школой призвана изучать специфические закономерные связи между тем, какие задачи и как они решаются в процессах управления школой, и результатами ее функционирования и развития в различных внешних и внутренних условиях»<sup>1</sup>.

Управление лежит в основе стиля воспитания, поскольку воспитатель приводит в определенное соответствие то, что он хочет, и то, что получается в результате его действий.

- Стиль воспитания — это совокупность отличительных особенностей и методов деятельности педагога, направленных на изменение свойств личности воспитанника.

В педагогике различают такие стили воспитания: *демократический, авторитарный, либеральный (попустительский)*.

**Демократический стиль воспитания** состоит в том, что в его основе лежит сотрудничество воспитателя и воспитанника. В сотрудничестве обе стороны стремятся понять и поддержать друг друга, учитывают интересы друг друга как свои собственные, добровольно проявляют активность. При демократическом стиле возможно такое распределение деятельности, когда дети выполняют некоторые функции воспитателя. По критериям, выработанным совместно с детьми, определяются пределы обязанностей и ответственности. Педагог лишь

<sup>1</sup> Лазарев В. С. Управление школой: Теоретические основы и методы. — М., 1995. — С. 17.

координирует действия, которые выполняются добровольно. Воспитатель не принуждает выполнять их, а анализирует совместно с воспитанниками правильность выполненных требований, которые принимались всеми добровольно. Понятно, что никто не вправе заставлять что-либо делать, если у кого-то нет желания или это требование противоречит его убеждениям.

В педагогических исследованиях предлагаются два варианта демократических отношений между воспитателями и воспитанниками — *отношения равенства* («равный среди равных») и *признание автономии и самостоятельности* («первый среди равных»). Если в первом случае воспитатель координирует действия в воспитании, организует самовоспитание, то во втором — воспитанник самостоятельно выполняет действия по воспитанию и организации деятельности других детей.

Демократический стиль воспитания возможен тогда, когда все воспитанники находятся в относительно одинаковых условиях, например, в лагере труда и отдыха. Думается, молодежное движение «Наши» также построено на демократических началах при демократическом типе воспитания.

Если воспитанник сам определяет свой досуг, с кем и как его будет проводить, а воспитатель дает ему полную свободу, за исключением ответственности, то можно говорить о демократическом стиле воспитания. Решения принимаются воспитателем с согласия воспитанника. Все ошибки, допущенные последним, анализируются в его присутствии. Требовательность педагога имеет характер координации действий. Чаще всего используются поощрения и советы. По терминологии взаимодействия, демократический стиль воспитания построен горизонтально.

**Авторитарный стиль** воспитания прямо противоположен демократическому. В основе его лежит вертикальное взаимодействие, а значит, отношения воспитателя и воспитанников построены на жестком подчинении, контроле, принуждении и манипулировании. Этот стиль воспитания появляется тогда, когда воспитатель не верит в ребенка, его силы, все за него решает сам. Роль воспитателя не оговаривается с воспитанником, а декларируется. Принуждение четко расписывается требованиями, которых в избытке в школе или клубе. Определяется и мера ответственности за совершенные действия. Воспитатель доминирует, самостоятельно определяет наказания, поощрения. Очень часто выносятся выговоры, родители вызываются в школу, пишутся замечания в дневник.

**Либеральный стиль** воспитания можно назвать неопределенным. В нем не видна позиция воспитателя, однако иногда она проявляется, особенно тогда, когда дети «что-нибудь сделают» и надо «реагировать». Проходит время, все забывается, и вновь требовательность слабеет, воспитанники предоставлены сами себе. В основе либерального стиля воспитания лежит равнодушие к жизни и деятельности воспитанников. К примеру, некоторые родители, особенно почему-то отцы, считают, что их ребенок учится в классе пятом-шестом, в то время как он уже восьмиклассник. Либеральный стиль воспитания непоследователен, но чаще всего воспитатель полагает, что не надо мешать личностному росту детей. У них свои интересы, в которые ни воспитатели, ни родители не посвящены.

В чистом виде стили воспитания встречаются, однако чаще всего они смешанные. Каждый стиль создает авторитет воспитателя.

**Авторитет** (от лат. *autoritas* — власть, влияние) означает, что родитель или учитель (воспитатель), пользуясь своей властью или статусом, влияет на ребенка, который признает за ним право принимать ответственные решения и изменять поведение. Такой взрослый (родитель или учитель) наделяется идеальными нравственными чертами, что создает эталон для подражания. Первыми авторитетными фигурами для человека становятся его родители, опыт взаимодействия с которыми изначален, — с ними ребенок связан от рождения. Затем дети становятся автономными, иногда вопреки желаниям родителей.

Власть и влияние родителей на детей ослабевают или усиливаются по достижении последними определенного возраста. По мнению А. С. Макаренко, авторитет и послушание не могут быть целью, необходимо правильное воспитание, а послушание детей — только один из путей к ней. Авторитет, если держится на ложных основаниях, становится ложным, а потому недолговечен. Существует несколько его разновидностей: авторитет подавления, резонерства, расстояния, чванства, подкупа, «рубахи-парня» и пр.

**Авторитет подавления** лежит в основе авторитарного стиля воспитания. Послушание достигается путем насилия над воспитанником. Воздействия сопровождаются запретами, оскорблениями, угрозами. Потому воспитанник ловчит, уходит от ответственности, обманывает, особенно того, кого боится.

**Авторитет расстояния** проявляется в периодическом взаимодействии воспитателя и ребенка. Время от времени воспитатель интересуется делами детей, но чаще всего узнает о них от других учителей и родителей. Воспитанник стремится отгородить свой мир от других.

*Авторитет чванства* проявляется следующим образом. Воспитатели убеждают воспитанников в своей важности, занятости, «особенности». Уважение и любовь вызывает не сама личность педагога, а ее эфемерная значимость, которую в своей жизни школьник не ощущает.

*Авторитет педантизма* имеет специфику в том, что указания, которые дает воспитатель, должны быть обязательно выполнены. Занудство, постоянный контроль и отчетность по любому поводу сопровождают этот тип авторитета.

*Авторитет подкупы* отличается тем, что все воздействия сопровождаются обещаниями предоставить что-либо за хорошее выполнение поручения.

*Авторитет резонерства* сказывается в бесконечном увещевании и морализировании. В итоге воспитанник спокойно слушает, что ему говорит воспитатель, но не слышит ни единого слова.

Стили воспитания и авторитет воспитателя видны на практике в воздействиях, оказываемых на воспитанника.

## 18.4. Воздействия педагога в процессе воспитания

Воздействия воспитателя могут быть направлены на побуждение к деятельности, оценивание ее, привлечение внимания, формирование взаимоотношений, организацию совместной деятельности и пр. Напомним работу Б. Г. Ананьева «Психология педагогической оценки». В ней ученый отметил, что самый худший вид оценки — ее отсутствие, поскольку в этом случае ребенок не знает положительных и отрицательных ориентиров, как достичь цели, с чем она будет сопряжена и т. п.

Разделим все воздействия педагога на два типа на основе общения педагога с воспитанниками. Общение в основе классификации взято не случайно, поскольку все, что делает педагог, происходит в общении с детьми. Первый тип помогает общению, делает его продуктивным, помогает сближению с детьми, способствует возникновению демократического стиля воспитания. Другой, наоборот, отторгает детей от педагогов: неуважительное отношение, унижение, причиненные обиды, отсутствие взаимопонимания и т. п. — далеко не весь спектр воздействий, которые создают авторитарный стиль воспитания.

Совет, поощрение самостоятельности, одобрение, ободрение, просьба, похвала, юмор — это воздействия, которые показательны для демократического стиля воспитания; ирония, придирки, замечания, оскорбления, повышенная интонация, насмешки, морализирование — авторитарного.

Выше отмеченное свидетельствует о роли педагога в педагогическом процессе. Его личность трудно переоценить, он освещает дорогу детям, приходит им на помощь, способствует усвоению социальных норм и правил. В жизни человека родители и учитель являются самыми главными людьми.

## ГЛАВА 19. ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГА

*19.1. Особенности профессии педагога.*

*19.2. Структура педагогической деятельности.*

*19.3. Профессиональное становление педагога.*

### 19.1. Особенности профессии педагога

Профессия педагога относится, по классификации Е. А. Климова, к типу «человек—человек». Это означает, что в деятельности учителя принципиальным оказывается умение влиять на другого человека. Влияние на другого, обучение и воспитание его и составляет предмет труда учителя.

- Цель деятельности педагога — изменение уровня воспитанности и обученности другого человека, развитие его ценностно-смысловой структуры, эмоционально-волевой сферы.

Подобно иным видам деятельности, педагогическая имеет свои форму и содержание, цель и средства достижения. К. Д. Ушинский в работе «Человек как предмет воспитания» обозначает предмет труда учителя — воспитание, обучение и знание различных сторон человека.

Педагогическая деятельность доступна далеко не каждому. Чтобы понять многие проблемы, возникающие в труде учителя, необходим интегральный подход, в первую очередь — использование знаний из медицины, физиологии, психологии труда и социологии. Выполнение человеком конкретной деятельности обуславливается комплексом внутренних и внешних факторов, которые и необходимо выявить.

Любой трудовой сфере соответствует своя профессиограмма, сущность которой — в установлении ряда требований, предъявляемых профессией к качествам специалиста, его возможностям и способно-

стям. В профессиограмме педагога указываются квалификация, способности, направленность деятельности на воспитание и обучение; мотивация и стремление к профессиональному росту; критерии оценки результатов труда — нормы затрат времени, квалификационные разряды; средства, при помощи которых осуществляется деятельность (учебные кабинеты, учебные экскурсии, спортивный зал и пр.); условия выполнения деятельности, параметры рабочего места (пространственные, гигиенические, эстетические); организация труда: график работы, режим труда; распределение заданий, совместная деятельность (кто и с кем выполняет задания администрации школы, какова работа с родителями); должностные инструкции, определяющие обязанности директора образовательного учреждения, его заместителей, классных руководителей, учителей-предметников; учебная нагрузка; льготы, премии, общественное признание труда учителя; соответствие деятельности каждого учителя уставу школы и пр.

Немаловажное значение имеют мотивация педагога и его направленность (в том числе и в процессе общения) на достижение целей воспитания и обучения. В ракурсе психологии труда специальность педагога имеет ряд требований: выносливости, многомерности (обучение детей, работа с родителями, воспитательные технологии, связь с общественностью, осуществление преемственности детского сада и школы, школы и производства, школы и профессиональных лицеев, школы и вуза и пр.).

Особенно следует подчеркнуть в характеристике профессиональной пригодности педагога необходимость соответствующих физических данных и состояния здоровья. Например, отсутствие хороших физических данных, эмоциональная нестабильность, черствость свидетельствуют о профессиональной непригодности.

**В педагогической профессии особенно важны продуктивность, индивидуальный стиль и квалификационный уровень деятельности.** Их можно выявить в рамках квалификационного уровня учителя. Его могут характеризовать знания в области своего предмета, отношение к предметам, чувство нового, содействие в развитии интереса учащихся к предмету, умение планировать свою работу, знание психолого-педагогических основ обучения, педагогический такт, умение оценивать качество знаний, умений и навыков, индивидуальный подход к учащимся<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> См.: Квалификационный уровень молодого и опытного педагога // Директор школы. — 2001. — № 16.

По мнению Н. В. Кузьминой, качество педагогической деятельности отражается в динамике изменений — от непродуктивного (минимально репродуктивного) до высокопродуктивного уровня. На начальном этапе учитель сообщает коллегам, что он делает, затем стремится учесть их запросы, далее пытается структурировать учебную деятельность детей. Высокий уровень предполагает, что педагог владеет стратегией формирования системы знаний, умений и навыков учащихся по преподаваемому предмету, а высший этап — умение превратить свой предмет в средство формирования личности ученика и его потребности в саморазвитии<sup>1</sup>.

Рост продуктивности деятельности или педагогического мастерства — это необходимый показатель качества работы учителя. На уроке, например, это проявится:

- ◆ в четкости определения целей и задач урока;
- ◆ творческом применении методов обучения в соответствии с уровнем развития учащихся;
- ◆ предвидении трудностей усвоения материала и оказании помощи детям;
- ◆ проявлении интенсивной работоспособности учеников;
- ◆ комплексном использовании знаний о психологии детей, создании комфортной атмосферы в классе;
- ◆ обогащении методики ведения урока новыми сведениями из сферы педагогики и психологии;
- ◆ проявлении культуры.

Важный показатель продуктивности педагогической деятельности — соответствие между затраченными усилиями и результатами работы.

Все рассмотренное убеждает в том, что профессия учителя имеет сходные качества с профессиями, проявляющимися в сфере «человек—человек». Вместе с тем педагогическая профессия имеет главные признаки, которые ее отличают от других, — она предполагает постоянное воздействие на детей. Происходит оно при освоении ими социокультурного опыта. Следовательно, воздействие на детей с целью изменения их познавательной, эмоциональной, ценностной и других сфер, осуществления целей воспитания и обучения составляет специфику педагогической профессии.

<sup>1</sup> Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. — М., 1990.

По мнению Л. М. Митиной, есть две модели труда учителя — *модель адаптивного поведения* и *модель профессионального развития*. В первом случае человек находится «внутри» педагогического труда и относится только к отдельным сторонам педагогического труда, а не к труду в целом. Доминирует тенденция к подчинению деятельности внешним обстоятельствам. Они вынуждают учителя ожидать стимулов извне, координировать свои действия в соответствии с ними. В итоге человек подчиняется внешним обстоятельствам. Во втором случае учитель характеризуется способностью выйти за пределы непрерывного потока повседневности и увидеть свой труд со стороны. Это способствует внутреннему выбору в соответствии со своими ценностными ориентациями, а трудности воспринимаются как стимул дальнейшего развития, как преодоление собственных пределов. Способность делать выбор в этой модели означает наличие свободы и ответственность за нее. Эта модель реализуется в творческой работе, когда нет прототипов, а личность учителя становится сильной, гибкой, самостоятельно ставящей цели и их добивающейся.

Следует иметь в виду, что модель адаптивного поведения чрезвычайно распространена. Наше образование довольно часто воспроизводило систему социальных отношений и господствующей идеологии. Социальная практика транслировала устойчивый социальный опыт от одних поколений к другим<sup>1</sup>.

Поскольку новое поколение творческих людей способно с помощью образования изменять мир, надо обратиться к структуре профессиональной деятельности и профессиональному развитию педагога, которые позволяют увидеть стимулы профессионального и личностного роста.

## 19.2. Структура педагогической деятельности

Как и прочие виды деятельности, структура педагогической характеризуется *мотивами, целями, способами их достижения*.

Результаты обследования 40 учителей экспериментальной школы показали желание самосовершенствоваться (из 40 учителей оно было у 28, т. е. у 70%), положительное отношение к коллективу (24 человека, т. е. 60%), наличие интереса к профессии (27 человек, т. е. 67,5%). Обращают на себя внимание особенности психических процессов, так необходимых учителю (скорость реакций при восприятии действий

<sup>1</sup> Митина Л. М. Психология профессионального развития учителя. — М., 1998. — С. 88—90.

и поступков детей у большинства учителей высокая — 37 человек имеют оптимальный достаточный ее уровень, т. е. 92,5%).

Однако недостаточный уровень стремления к принятию (аффилиативные потребности) обнаружен более чем у половины испытуемых, некоторые боятся отвержения и не получают признания. Эти факты свидетельствуют о том, что педагоги обладают повышенной критичностью к окружающему, поэтому не всегда объективны. Завышенные требования к себе и окружающим могут приводить к самоизоляции, что, в свою очередь, делает их особенно уязвимыми во взаимодействии с социумом. Кроме того, вероятно, педагоги обойдены вниманием к своим профессиональным результатам, что не всегда приносит им удовлетворение. И тем не менее оптимальный уровень профессиональных интересов обнаружили 27 учителей (67,5%), а более половины учителей (57,5%) очень настойчивы в достижении целей.

Остановимся на структуре педагогической деятельности, привлечем для ее описания результаты исследований в экспериментальной школе.

В педагогической деятельности выделяют функции, способ организации, состав действий, изменение во времени. Функции заключаются в соответствии требованиям жизни: педагог должен обучать, развивать, мобилизовывать (стимулировать положительные изменения, совместно с родителями и другими социальными институтами готовить личность к самостоятельной жизни). Отдельно можно выделить функции социализации — формирование социальных ролей, позиции, социальных навыков и умений. Способ организации педагогической деятельности как системы состоит во всестороннем раскрытии функций — сначала при обучении основам педагогической профессии, а затем в непосредственно осуществляемой профессиональной деятельности в образовательном учреждении.

Состав действий учителя зависит от проявляемых функций: проектирования собственной деятельности и деятельности учащихся (*развивающая функция*), наличия академических знаний и их приобретению, а также непосредственного их применения в учебно-воспитательном процессе (*обучающая функция*), организации деятельности учеников в различных видах учебной работы (*мобилизационная функция, основанная на восприятии детей и проявляющаяся в педагогическом общении*).

Изменение во времени имеет отношение к деятельности, приобретение новых навыков. Причем качества деятельности рядового учителя зависят от той деятельности, в которой они проявляют их. Так, рутинная, шаблонная может формировать одни, а инновационная —

совсем иные, творческие, которые помогают учителю по-другому смотреть на свое проявление в социуме. Приведем пример. В школе учителя оценивали директора и его заместителей по следующим критериям: требовательность, побуждение учителей повышать качество педагогического труда, умение убеждать, внимательность к нуждам учителей, внедрение научных достижений и передового опыта, объективность и др. Учителя соотносили свою деятельность с общешкольной работой, в которой принимали участие все педагоги и родители.

Эти данные показывают высокие баллы по всем компонентам структуры. Отметим, что учителя-экспериментаторы прошли специальную подготовку для ведения экспериментальной работы, с ними проводились тренинги профессионального роста и эмпатии.

Все компоненты структуры взаимосвязаны и выделены условно. Их общая характеристика (по Кузьминой<sup>1</sup>) сводится к следующему:

- ◆ **гностический** связан с умением анализировать самого себя, других, умением рефлексировать, сопоставлять себя с другими людьми;
- ◆ **проектировочный** включает умение планировать уроки, готовиться к ним, учитывая закономерности процесса познания, определение видов учебной деятельности, умение планировать внеклассную работу и пр.;
- ◆ **конструктивный** составляют умения дозировать учебный материал, распределять его по степени трудности, ранжировать задания детям, учитывать затруднения школьников;
- ◆ **организационный** складывается из умений руководить различной деятельностью учащихся, организовывать их для групповых видов деятельности, руководить кружковой и факультативной работой, использовать передовой педагогический опыт, внедрять его и адаптировать для своих учеников;
- ◆ **коммуникативный** связан со способностями учителя организовывать взаимодействие с разными учениками, сильными и слабыми, их родителями, коллегами, администрацией.

### 19.3. Профессиональное становление педагога

Профессиональная деятельность и ее развитие неоднократно были предметом внимания многих ученых. Одних интересовало, что служит двигателем педагогической профессии, других — этапы ее форми-

<sup>1</sup> Кузьмина Н. В. Психологическая структура деятельности учителя. — Гомель, 1976.

рования, третьих — проблема профессионального выгорания не только у педагогов, но и у других сходных профессий. В любом случае «начало» профессиональной карьеры — в мотивации. Все-таки ради чего человек выбирает эту профессию (выбирает ли?), как долго посвящает ей свою жизнь, удовлетворен ли и насколько?

На эти вопросы однозначного ответа нет, поскольку любая деятельность полимотивирована. Порой экономический показатель менее значим, чем эмпатийный. Не случайно педагогическую профессию рассматривают с позиций древних философов, поскольку педагог продолжает себя в других и тем самым консервирует свой возраст. По этому поводу Г. Г. Гурелова пишет, что уровень развития личности в данной профессии оценивается не по отношению к самому себе как простое самоусовершенствование, а по тому, как и что педагог усовершенствует в других. Самоактуализация педагога проявляется опосредованно, через других людей, — кто кем стал, к чему начал стремиться. Экзистенциальный смысл педагогической профессии — непрекращающееся движение жизни, отраженная субъектность.

По мнению ряда ученых, профессиональное развитие учителя побуждается мотивом власти — руководить, контролировать, управлять, подчинять, запрещать, покорять. Именно он становится источником личностного развития и создает условия для превосходства и социальной власти (Г. Мюррей). Были выделены следующие мотивы:

- ◆ **Власть вознаграждения.** Мотив будет удовлетворяться в зависимости от того, насколько учитель способен удовлетворить потребности школьников, если их поведение для него желательно.
- ◆ **Власть наказания.** Этот мотив проявляется, когда учитель видит нежелательные поступки детей.
- ◆ **Нормативная власть.** Мотив проявляется, когда контролируется соблюдение правил поведения, которые обязаны выполнять все.
- ◆ **Власть эталона.** Она основана на соответствии учеников выдвигаемым показателям и сходстве с учителем.
- ◆ **Власть эксперта.** Зависит от знаний, которые ученик может обнаружить у учителя. Если они соответствуют ожидаемым учениками, власть учителя будет сильной.
- ◆ **Информационная власть.** Проявляется в том, что учитель знает больше, он опытнее учеников. Когда они не соблюдают выдвигаемые им требования, это может иметь плохие *последствия*<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Зимняя И. А. Педагогическая психология. — М., 2001. — С. 266–267.

Исследовав мотивацию, самосознание, компетентность, эмоциональную гибкость учителей с различным стажем работы, Л. М. Митина выявила три типа учителей, которые имели различные профили эмоционального плана деятельности: *положительный, отрицательный, нейтральный*. У учителей с положительным профилем положительное отношение школьников к учению, а с отрицательным и нейтральным — отрицательное.

Если учителя первого типа в большей степени направлены на общение с детьми, создание положительного психологического климата в классе, собственное профессиональное развитие, то учителя второго и третьего типов направлены на «передачу знаний».

Интегральной характеристикой педагогической деятельности является *педагогическая компетентность*. Оказалось, что начинающие учителя испытывали серьезные трудности в середине учебного года. У них упал интерес к профессии, снизилась самооценка, появился пессимизм. Однако эти показатели менялись, если учитель был направлен на школьников. Особенно в этом плане помогли способность вести с ними диалог и умение создавать творческую атмосферу на уроке.

Учителя со стажем работы 10–15 лет обнаружили уровень владения компетентностями, который превышает минимально необходимый, но ниже уровня педагогического мастерства.

У учителей со стажем 20 лет и больше уровень владения компетентностями выше минимально необходимого.

Лишь десятая часть обследованных показала, что они имеют уровень педагогического мастерства, отличаются индивидуальностью и творчеством.

Все отмеченное привело автора к выводу, что основная часть учителей обладает адаптивным поведением и только четвертая часть находится на этапе профессионального развития.

Изучение эмоциональной гибкости учителей показало, что значительное число педагогов были слабо адаптированы. У них часты вспышки агрессии и конфликты с окружающим. Социальная адаптация молодых учителей выше, чем у учителей, долго работающих в школе. Учителя с высоким уровнем профессионального мастерства имеют высокую социальную адаптацию. Учителя, работающие в подростковых классах, более адаптированы, чем их коллеги в младших и старших классах.

Многолетнее исследование позволило Л. М. Митиной выявить четыре группы учителей, имеющих разное профессиональное развитие. Самая благополучная группа профессионального развития та, у кото-

рой большое стремление к независимости, самостоятельному решению проблем, желание качественно изменить свою профессиональную деятельность. Среди обследованных таких учителей около трети. Вторая группа насчитывает 35%. Но они не стремятся к самореализации в педагогической профессии. Эти учителя имеют низкую ответственность за происходящие изменения в их профессиональной деятельности и не способны самостоятельно преодолеть собственные проблемы. Позитивных изменений в динамике профессионального развития они не имеют. Третью группу учителей составляют 15% обследованных. Они независимы от среды, агрессивны. Стремятся к творческим проявлениям. Именно последнее помогает им изменяться в профессиональном отношении. Но данное профессиональное развитие все же не вполне благополучно из-за тревожности и нарушений в психологической сфере. К четвертой группе относится 22% учителей. У них обнаружена профессиональная стагнация, они представляют собой группу людей, имеющих элементы профессиональной негодности. В целом для всех учителей стоит проблема совершенствования психического и физического здоровья<sup>1</sup>.

Анализ исследований деятельности педагога позволяет утверждать, что профессиональное развитие — процесс неоднородный. Одни компоненты структуры деятельности учителя развиваются быстрее, другие медленнее. Разумеется, они по-разному влияют на формирование целостной структуры личности педагога: доминантные признаки могут формироваться быстрее, а могут, наоборот, создавать неизменность, граничащую с ригидностью.

**Начальный этап.** Овладение необходимыми знаниями, умениями и навыками. Проявление свойств личности и особенностей профессиональной деятельности в наиболее типичных ситуациях (на уроке, во внеклассной деятельности, во взаимодействии с родителями, коллегами, с администрацией) в соответствии с мотивацией.

Критериями качества этого этапа служит соотношение эмоционального, когнитивного и коммуникативного компонентов. Он продолжается от 1 до 5 лет и соответствует возможности учителя изменить профессиональный разряд. Учитель работает под патронажем более опытных коллег.

**Основной этап.** Характеризуется тем, что учитель может выполнять разнообразную деятельность. Проявляется индивидуальный стиль

<sup>1</sup> Митина Л. М. Психология профессионального развития учителя. — С. 101, 106, 111—114.

деятельности, видны доминантные свойства личности. Педагог свободно владеет материалом, обнаруживается педагогическое мышление как направленность сознания использовать информацию для решения педагогических задач.

Учитель может сопоставлять и сравнивать свою деятельность с работой своих коллег, перенимать лучший опыт, делиться с другими своими наработками, регулярно повышает свою квалификацию. Появляются успехи в обучении детей. Педагог квалифицированно оказывает помощь более молодым и малоопытным коллегам, быстро ориентируется в методах обучения. В деятельности ярко проступают мотивация и особенности преподавания. Этот этап продолжается примерно 10–15 лет.

**Завершающий этап** педагогической деятельности. Начинается после 20 лет и завершается тогда, когда учитель прекращает свою деятельность в школе. Считается, что в этот период достигается вершина профессиональной деятельности. Педагог виртуозно владеет методикой обучения, показывая лучшие результаты своей деятельности, хотя в то же время случаются и штампы в работе с детьми. Даже если они не влияют негативно на стиль деятельности учителя, все-таки ограничивают творческие возможности педагога, сужая их до принципов «лучше меньше, да лучше», «хорошего понемножку».

Молодой учитель может добиться высоких результатов в своей профессии и в первые годы участвовать в различных конкурсах. (Например, для педагога Т. С. Т. характерно интенсивное профессиональное развитие учителем 1–3 классов. Вначале по одной программе, затем по другой. Она активно участвовала в экспериментальной работе школы. По завершении диагностического этапа исследования педагог решила использовать богатое культурное наследие г. Гатчины, написала учебник краеведения, затем на основе краеведения — тетради на печатной основе по математике.)

Само по себе профессиональное развитие происходить не может. Нужны соответствующие условия, востребованность учителя как субъекта собственной деятельности<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Казанская В. Г. Педагогическая психология. — СПб., 2005.

# ПРИЛОЖЕНИЕ

## ЗАДАНИЯ ДЛЯ СТУДЕНТОВ

### К главе 1 «Предмет психологии»

1. Каким психологам можно адресовать эти вопросы?
  - ◆ Как люди могут справляться с повседневными заботами?
  - ◆ Как научить собаку выполнять команды?
  - ◆ Почему человек похож на своих предков?
2. Покажите роль психологических знаний в деятельности инженера, врача, учителя, космонавта, библиотекаря, зоотехника. Попробуйте назвать область человеческой деятельности, где можно обойтись без психологии.
3. Подберите пословицы и поговорки на психологические темы. Что они выражают?
4. Какое из приведенных ниже утверждений относится к диаметрально противоположному пониманию психики в сравнении с двумя другими?
  - 1) Психическая деятельность не зависит от внешних причин.
  - 2) Психическая деятельность — свойство мозга.
  - 3) Психика — отражение объективного мира.

### К главе 2 «Методы психологии»

1. Найдите в предложенных ниже утверждениях признаки основных методов психологического исследования — наблюдения и эксперимента.
  - 1) Изучение проводится в естественных для испытуемого условиях.
  - 2) Психолог активно вызывает изучаемое явление.
  - 3) Испытуемые не знают, что стали объектом психологического изучения.
  - 4) Исследование проводится в специальной лаборатории с применением приборов.

- 5) Течение психического явления фиксируется с помощью специальных приборов.
- 6) Психолог не вмешивается в течение изучаемого явления.
2. Рисунок необычного, несуществующего животного испытуемый подписывает «прямоходящая лягушка». Рисунок выполнен тонкими волнистыми линиями и располагается в середине листа. Это свидетельствует о неуверенности, слабо развитом воображении, неумении отстаивать свое мнение и пр. Между тем испытуемого характеризуют как самоуверенного, смелого, способного рисковать. Ответьте на следующие вопросы:
  - ◆ Почему результаты проективного теста и наблюдения окружающих так противоречивы?
  - ◆ Что должен предпринять психолог?
  - ◆ Какими методами он воспользуется?
  - ◆ Как называется подобное действие? Какому требованию оно отвечает?
  - ◆ Можно ли использовать результаты анализа рисунка в беседах?
3. Может ли так вести себя психолог в следующей ситуации: получив с помощью методов данные, усадила школьников в классе и стала рассказывать, какие подростки агрессивные.
4. Какие методы вы используете для исследования самого себя?

### К главе 3 «Эволюционное развитие психики»

1. Проанализируйте поведение птиц и назовите характерные особенности этих форм психического отражения.

Дятлы, обитатели средней полосы нашей страны, добывают корм путем долбления коры деревьев. Когда эти дятлы были перевезены в Калифорнию, они перестали долбить кору деревьев, доставая пищу другим путем. По истечении нескольких лет одно из потомств дятлов было доставлено на свою родину, и птицы снова стали доставать пищу с помощью долбления.
2. Прокомментируйте выражение известного отечественного философа А. Г. Спиркина: «Оббивая клинок своего каменного топора, первобытный человек в то же время оттачивает и лезвие своей мысли».
3. Найдите признаки инстинктивного поведения; поведения, основанного на научении; рассудочного поведения:

- 1) Унаследованность; неосознанность; относительное постоянство и последовательность; объективная целесообразность действий в условиях, типичных для данного вида животных; приспособленность действий к ограниченному кругу условий среды.
  - 2) Целенаправленность действий; легкая приспособляемость поведения к изменяющимся условиям среды; зависимость характера действий от богатства индивидуального опыта животного.
  - 3) Безусловнорефлекторная природа действий, раннее проявление их в поведении животного; целенаправленность, легкая изменчивость и приспособляемость к новым условиям среды.
  - 4) Приобретенность действий в течение жизни животного, значительная упорочность их в результате многократного повторения; приспособленность действий к ограниченному кругу условий существования.
4. Какая форма поведения описана в следующем примере? Почему вы так думаете?

В Сингапуре есть питомник, где готовят обезьян к «ботанической» работе. Животные довольно легко запоминают около двадцати пяти слов, которыми пользуются люди, отдавая распоряжения своим четвероногим помощникам. Обезьяны, способные забираться на вершины самых высоких деревьев, обламывают и приносят человеку листья и цветы для гербариев, которые другим способом достать невозможно.

5. Определите, кого описывает французский писатель Ж. Веркор в книге «Люди или животные».

«Однажды экспедиция археологов обнаружила пещеру, в которой жили человекообразные существа, названные учеными «троппи». Троппи питаются мясом, которое коптят на кострах самым примитивным образом. У них подвижные руки с длинными, хорошо развитыми пальцами. Они высекают огонь, ударяя двумя обточенными кремнями над лишайником. Членам экспедиции удалось обучить троппи нескольким словам, но связной речи у них не наблюдалось. Они произносили отдельные звукосочетания: одни, когда им было больно; другие — когда было радостно; третьи — когда угрожала опасность. Однако троппи удалось научить узнавать букву «h», показывая ему банки с ветчиной, на которых была написана эта буква. Он научился писать эту букву карандашом.

Троппи обтесывает камни, ударяя при этом по камню с необычайной точностью, отбивая от него сначала крупные, а потом все более и более мелкие кусочки. Когда же им показали, как обтесывать камень при помощи настоящего молота и долота, троппи так и не научились пользоваться долотом. Но из-за молота началась настоящая ссора».

Кто такие тропи — люди или животные?  
По каким признакам это можно установить?<sup>1</sup>

### К главе 4 «Ощущение»

1. Что такое ощущение, и почему оно может быть названо воротами познания?
2. Как вы понимаете теорию обратной афферентации, почему именно она лежит в основе обратной связи в возникновении ощущений?
3. В чем сущность закона Вебера–Фехнера?

### К главе 5 «Восприятие»

1. Объясните, почему нельзя сводить восприятие к простой сумме ощущений? Почему при восприятии работает система анализаторов?
2. Почему при записи лекций следует отмечать самое важное?
3. Прокомментируйте стихотворение слепоглохой О. И. Скороходовой «Думают иные»:

«Думают иные — те, кто звуки слышит,  
Те, кто видит солнце, звезды и луну:  
Как она без зренья красоту опишет?  
Как поймет без слуха звуки и весну?!<sup>2</sup>»

4. Как эта уникальная женщина воспринимает окружающий мир?
5. Приведите примеры иллюзий. Как они проявляются в быту?

### К главе 6 «Память»

1. Назовите различные теории памяти. Какие знания с точки зрения этих теорий можно использовать человеку в практической деятельности?

<sup>1</sup> См.: Богословский В. В., Бочкарева Т. И., Великороднова А. И. Практикум по общей психологии. — М., 1979; Коломинский Я. Л. Человек: психология. — М., 1986.

<sup>2</sup> Скороходова О. И. Как я ощущаю, воспринимаю и понимаю окружающий мир. — М., 1972.

2. Как можно объяснить, что автоматическое повторение или чтение какого-либо материала не приводит к улучшению воспроизведения, а запись самых главных положений запоминаемой информации помогает полноте и качеству воспроизведения?
3. Чем можно объяснить, что студент, отвечая на экзаменационный вопрос, не может вспомнить необходимую информацию, а спустя определенное время она «всплывает» в сознании автоматически?
4. Как влияет на прочность запоминания отношение к запоминаемой информации?
5. Какой материал вы лучше всего запоминаете? Почему надо знать условия наилучшего запоминания? Какие советы вы дали бы своим однокурсникам, чтобы они хорошо запоминали материал лекции?

## К главе 7 «Мышление»

1. Как вы понимаете такие «рецепты» в решении задач?
  - 1) Обдумай цель, прежде чем понять.
  - 2) Каждая дорога начинается с первого шага.
  - 3) Усердие — мать удачи.
  - 4) Терпение и труд все перетрут.
  - 5) Мудрый сделает из случая удачу.
  - 6) Семь раз отмерь, один — отрежь.
2. Как можно определить самостоятельность мышления?
3. Как А. С. Пушкин характеризует Ленского и Онегина? Как называется эта мыслительная операция?
4. На берегу стояла лодка, в которой мог поместиться только один человек. Двое подошли к лодке и переправились на другой берег. Как это можно было сделать?
5. Встретились два человека, друзья детства. Они разговорились:
  - Сколько лет я тебя не видел и ничего о тебе не знаю!
  - А у меня уже дочь.
  - Как ее зовут?
  - Так же, как и ее мать.
  - А сколько же лет Леночке?
 Как друг детства узнал имя дочери?

(Ответ: друзья детства — мужчина и женщина. Женщину-мать зовут Елена.)

## К главе 8 «Воображение»

1. В чем состоят отличия понятия от представления воображения? Чем отличаются представления памяти от представлений воображения? Приведите примеры из собственной практики.
2. Что общего между стрекозой и дирижаблем, танком и гусеницей, самолетом и саями? Что вы придумали бы, чтобы по-новому использовать этих животных в деятельности человека?
3. Почему вдохновение называют наградой за каторжный труд? Испытывали ли вы когда-нибудь такое состояние?
4. Какие представления возникают у вас при восприятии первого и второго текстов?

«До сих пор говорилось о колебаниях вблизи положения равновесия, исходящих под действием возвращающей силы, величина которой прямо пропорциональна смещению точки от положения равновесия. Такие колебания происходят по закону синуса. Они называются гармоническими. Период гармонических колебаний не зависит от амплитуды»<sup>1</sup>.

«В сумерки одного из августовских дней... цветок, похожий на большую чашку из золотистого прозрачного фарфора, раскрылся до конца со странным шумом, будто легко выдохнул. И выдохнул при этом горьковатый миндальный запах, до тех пор прочно запертый внутри лепестков... Вздохи цветов слились в один слитный и явственный шепот, и вскоре весь куст уже светился в сумраке большими влажными цветами. Деревенский сад, привыкший к запаху мяты и ромашки, как бы заполнился воздухом тропических чащ»<sup>2</sup>.

## К главе 9 «Психологические особенности внимания»

1. На какое свойство внимания Ньютона указывает Кювье, ссылаясь на высказывание гениального ученого: «Я непрестанно думал об этом вопросе (законе тяготения)»?
2. Перечислите причины, по которым появляется рассеянность внимания.

<sup>1</sup> Ландау Л. Д., Китайгородский А. И. Физика для всех. — М., 1963. — С. 11.

<sup>2</sup> Паустовский К. Г. Собр. соч. в 6 т. Т. 5. — М., 1958. — С. 353.

3. Охарактеризуйте свое внимание: в каких случаях оно может быть слепопроизвольным; что вызывает непроизвольное внимание; каковы его свойства?
4. Как вы развиваете свое внимание?

## **К главе 10 «Чувства и эмоции»**

1. Приведите пример того, что эмоции и чувства вызывают изменения в организме.
2. Чем можно объяснить, что прекращение любимой деятельности вызывает у человека изменения в организме и даже заболевания?
3. Чем отличаются друг от друга теории Джемса—Ланге и Кеннона—Барда?
4. Почему теория П. В. Симонова называется информационной?
5. Следуя теории Б. И. Додонова об эмоциях как ценности, определите у себя часто проявляемые эмоции и дайте этому обоснование.
6. Как можно управлять аффектами и почему вреден дистресс?

## **К главе 11 «Воля»**

1. Докажите, что волевые процессы появились в трудовой деятельности человека.
2. Приведите пример силы воли человека.
3. Всегда ли вы добиваетесь намеченного, и что мешает его выполнить?
4. Чем можно объяснить нерешительность и неуверенность человека?
5. Как вы можете объяснить такой факт: человек идет по скользкой дороге; как только он подумает о том, чтобы не упасть, сразу падает.

## **К главе 12 «Психологические особенности личности»**

1. Докажите, что человек рождается индивидом, а личностью становится.
2. Что в личности меняется, а что остается неизменным и почему?

3. Как рассматривали личность представители психоанализа? С чем вы согласны, а что вызывает возражение? Чем различаются взгляды на личность, высказываемые представителями психоанализа и гуманистической психологии?
4. Почему потребности служат источником активности личности, и как они проявляются?
5. В чем отличие духовных потребностей от материальных?

## **К главе 13 «Психологическая характеристика способностей»**

1. Можно ли фактический успех в определенной деятельности определить как способность?
2. Какая зависимость между способностями, умениями, знаниями?
3. Часто бытует мнение о «врожденности» способностей. Докажите несостоятельность этого мнения.
4. Наблюдаются случаи, когда ребенок имеет все условия для развития способностей, в нем рано проявляются задатки в определенной деятельности. Всегда ли задатки развиваются в одаренность? От каких факторов зависит развитие способностей? Можно ли развить свои способности вплоть до гениальности?
5. Прокомментируйте реплики студентов:
  - ♦ У меня способности от матери.
  - ♦ Я, как и отец, в детстве плохо писал, у меня и сейчас почерк отцовский.
6. Что необходимо, чтобы у личности одновременно проявлялись способности в разных видах деятельности?

## **К главе 14 «Характер»**

1. Определите свои акцентуации характера, докажите или опровергните наличие каких-то обнаруженных качеств. Каким образом вы их учитываете в своей деятельности и взаимодействии с окружающим?
2. Чем объяснить, что в семье у детей разные характеры?
3. Почему волю называют хребтом характера?
4. Согласны ли вы с таким утверждением: «Кем (каким) родился, та-ким и сгодился»?

5. Проанализируйте характер самых известных вам людей или политических деятелей. Что в них привлекает, а что отталкивает?

## К главе 15 «Темперамент»

1. Объясните, чем определяется замедленность речи при ответах студента на экзаменах.
2. Какие положительные черты можно наблюдать у людей разных типов темперамента?
3. Из приведенных ниже качеств выберите такие, которые определяют характер, и такие, которые свойственны темпераменту. Составьте два столбика с этими качествами, подчеркните те, что показательны для вас.

Автопластия, адаптированность, аккуратность, активность, алопластия, беспечность, быстрота, восприимчивость, возбудимость, вдумчивость, вспыльчивость, выдержка, выразительность, гибкость, горячность, гордость, грубость, деятельность, динамичность, живость, жизнерадостность, заботливость, завистливость, застенчивость, злопамятность, инициативность, искренность, изысканность, инертность, интенсивность, интровертность, исполнительность, капризность, конформность, легковерие, леность, лживость, максимальность, мнительность, медлительность, мстительность, настойчивость, находчивость, лежность, нейротизм, нервозность, нерешительность, несдержанность, обаяние, обидчивость, осторожность, отвлекаемость, отзывчивость, педантичность, подвижность, подозрительность, предельность, продуктивность, радушие, ригидность, реактивность, решительность, самозабвенность, сдержанность, сензитивность, скованность, стабильность, стеснительность, сострадательность, терпеливость, трусость, увлеченность, уравновешенность, упрямство, устойчивость, уступчивость, утомляемость, холодность, чувствительность, экстравертность, эмоциональность, энергичность, энтузиазм.

4. Сопоставьте между собой все теории темперамента, найдите в них сходство и принципиальные различия.
5. Выразите свое отношение к теориям темперамента. Может ли соотношение соков и жидкостей в организме повлиять на динамику поведения и выполнение деятельности?
6. Найдите у литературных героев разные типы темпераментов, опишите их особенности.
7. Влияет ли социальная среда на темперамент и характер?

8. Почему темперамент и характер раскрывают индивидуальное своеобразие человека?
9. Как вы учитываете особенности своего темперамента в учебной деятельности?
10. Можно ли по почерку определить некоторые особенности темперамента?
11. Как внешне проявляется темперамент?
12. Почему характер может меняться под влиянием условий жизни, а темперамент сохраняет все свои черты?

### **К главе 16 «Предмет, методы и задачи педагогики»**

1. С какими именами связано развитие педагогики как науки?
2. Докажите, что педагогика связана с физиологией, психологией, социологией, культурологией и философией.
3. Назовите педагогическую задачу в области обучения и воспитания, попробуйте рассмотреть этапы ее решения.
4. Вспомните, какие исследования проводили ваши педагоги в школе и как это отразилось на вашем развитии.
5. Участвовали ли вы в каких-то мероприятиях, которые проводила ваша школа? Поясните, что свидетельствует о том, что педагогика — социальная наука.
6. Почему образование составляет предмет педагогики?
7. Какие задачи стоят перед педагогикой высшей школы, и как вы их понимаете?
8. Какие задачи вы видите в педагогике будущего? Доступно сформулируйте их.
9. Какое влияние оказала на вас педагогическая деятельность коллектива школы, в которой вы учились?
10. Сформулируйте свое понимание науки педагогики. Чем ваше понимание педагогики отличается от определения в этой книге?

### **К главе 17 «Обучение»**

1. Чем определяются требования к образованию?
2. Охарактеризуйте учебный план школы, сопоставьте его с учебным планом вашего учебного заведения. Учтите, что в общеобразова-

тельной школе учебный план включает федеральный, школьный, ученический компоненты.

3. Что включает в себя образовательная программа?
4. Что вы понимаете под личностно-ориентированным обучением?
5. Как вы представляете урок — деловую игру?
6. Назовите учебник, который отвечает вашим требованиям.
7. Как вы представляете индивидуальную познавательную траекторию? Устанавливали ли вы для себя повышенные требования и ставили ли более высокие цели, чем это устанавливал учитель? (Этот процесс называется перфекционизмом.)
8. Как можно диагностировать учебный процесс?
9. Чем отличается оценка от отметки?
10. Почему понимание связано с умственным развитием?
11. Всегда ли вам удавалось понять все учебные задания, и что вы делали, если их не понимали?
12. Какую систему образования могли бы вы предложить?
13. Что вы посоветовали бы родителям, если бы они сказали, что не хотят водить ребенка в школу, а хотят учить его дома у одного-двух учителей?
14. В некоторых странах при составлении контракта между учителем и учащимся надо ответить на вопросы: «Желаете получать оценки или будете овладевать курсом без оценок?» Если ученик желает учиться без контроля и без оценок, плата за обучение в 3–4 раза меньше, чем за обучение при жестком контроле и объективном оценивании. Как можно это объяснить? Согласны ли вы учиться так же?<sup>1</sup>

## К главе 18 «Воспитание в педагогическом процессе»

1. Как связаны между собой воспитание и обучение?
2. Приведите примеры влияния на воспитание социокультурных, экономических, семейных и биологических причин (факторов).
3. Дайте характеристику ориентированному на личность воспитанию.
4. Каковы универсальные воздействия на личность воспитанника и почему они считаются таковыми?

<sup>1</sup> Пример взят из книги: Подласый И. П. Педагогика. — С. 546.

5. В каком направлении будет воспитываться человек в будущем?
6. Почему в общении проявляются положительные и отрицательные стороны личности воспитанника? В чем еще они проявляются?
7. В чем проявляется профессионализм педагога в процессах воспитания?

## **К главе 19 «Профессиональная деятельность педагога»**

1. К какому типу вы бы отнесли учителей в фильме «Доживем до понедельника»? Какие еще фильмы о педагогах вы знаете?
2. Чем объяснить, что человек помнит свою первую учительницу? Расскажите о вашей первой учительнице.
3. От чего зависит продуктивность деятельности учителя?
4. Как развиваются компоненты деятельности учителя?
5. На какие группы можно разделить учителей по развитию компонентов их деятельности?
6. Можно ли изменить свойства личности и деятельности педагога и каким образом?
7. Изменится ли структура деятельности учителей будущего?

# СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

## К разделу «Психология»

- Ананьев Б. Г.* Избранные психологические труды: В 2 т. Т. 1. — М.: Педагогика, 1980.
- Асмолов А. Г.* Психология личности. — М.: Изд-во МГУ, 1990.
- Бодалев А. А.* Личность и общение: Избр. труды. — М.: Педагогика, 1983.
- Годфруа Ж.* Что такое психология? — Т. 1—2. — М.: Мир, 1992.
- Изард К.* Эмоции человека. — М.: Изд-во МГУ, 1980.
- Леонтьев А. Н.* Избранные психологические произведения: В 2 т. Т. 1. — М.: Педагогика, 1973.
- Леонтьев А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность. — М.: Академия, 2005.
- Лурия А. Р.* Мозг человека и психические процессы. — М.: Педагогика, 1970.
- Маслоу А.* Дальние пределы человеческой психики: Пер. с англ. А. М. Татлыдаевой. — СПб.: Евразия, 1997.
- Матюшкин А. М.* Мышление, обучение, творчество. — М.: Изд-во Моск. психолого-социального ин-та; Воронеж: МОДЭК, 2003.
- Общая психология: Учебник для студентов пед. ин-тов / Под ред. А. В. Петровского.* — М.: Просвещение, 1976.
- Психологический словарь / Под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова.* — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Педагогика Пресс, 1997.
- Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии. — СПб.: Питер, 2000.
- Хьелл Л., Зиглер Д.* Теории личности. — СПб.: Питер, 1997.
- Шакуров Р. Х.* Эмоция. Личность. Деятельность (механизмы психодинамики) / Центр инновационных технологий. — Казань, 2001.
- Ярошевский М. Г.* История психологии. — 3-е изд., дораб. — М.: Мысль, 1985.
- Челпанов Г. И.* Мозг и душа / Психологич. ин-т РАО. — М., 1992.

## К разделу «Педагогика»

- Азаров Ю. П.* Искусство воспитывать: Кн. для учителя. — 2-е изд., испр. и доп. — М.: Просвещение, 1985.
- Андреева Г. М.* Социальная психология. — М.: Просвещение, 2001.
- Бернс Р. В.* Развитие Я-концепции и воспитание. — М.: Аспект-Пресс, 1986.
- Беспалько В. П.* Основы теории педагогических систем. — Воронеж: Прогресс, 1977.
- Гершунский Б. С.* Менталитет и образование: Учеб. пособ. для студентов. — М.: Ун-т практ. психологии, 1996.

- Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. — М., 1990.
- Игошев К. Е., Миньковский Г. М. Семья, дети, школа. — М.: Юридическая литература, 1989.
- Занков Л. В. Избранные педагогические труды. — М.: Педагогика, 1996.
- Казанская В. Г. Педагогическая психология. — СПб.: Питер, 2003.
- Каптерев П. Ф. История педагогики: Курс лекций. — Ижевск, 1996.
- Козлова О. Н. Введение в теорию воспитания. — М.: Интерпракс, 1994.
- Личностно-ориентированная педагогика. Вып. 1—3. — Воронеж, 1997—1999.
- Лихачев Б. Т. Педагогика: Курс лекций. — М.: Прометей, 1998.
- Маленкова Л. И. Воспитание в современной школе. — М.: Ноосфера, 1999.
- Макаренко А. С. Собр. соч. в 7 т. — М.: Изд-во Академии педнаук РСФСР, 1950.
- Матюшкин А. М. Мышление, обучение, творчество. — М.: Московский психолого-социальный институт, 2003.
- Муравьева О. С. Как воспитывали русского дворянина. — СПб.: Нева, 2001.
- Махмутов М. И. Современный урок. — М., 1985.
- Митина Л. М. Психология профессионального развития учителя. — М.: Флинта, 1998.
- Мудрик А. В. Общение в процессе воспитания. — М.: Педагогическое общество России, 2001.
- Новикова Л. И. Воспитательная система: исходные позиции / Советская педагогика. — 1991. — № 11.
- Педагогика / Под ред. П. И. Пидкасистого. — М.: Педагогическое общество России, 1998.
- Подласый И. П. Педагогика. — М.: Высшее образование, 2006.
- Реан А. А., Бордовская Н. В., Розум С. И. Психология и педагогика. — СПб.: Питер, 2006.
- Российская педагогическая энциклопедия. — М.: Научное издательство «Большая Российская энциклопедия», 1993.
- Спок Б. Разговор с матерью. — М.: ЭКСМО, 2002.
- Сухомлинский В. А. Не только разумом, но и сердцем: Сб. статей и фрагментов из работ. — М.: Молодая гвардия, 1986.
- Толстой Л. Н. Педагогические сочинения. — М.: Педагогика, 1989.
- Усова А. В. Формирование у школьников научных понятий в процессе обучения. — М.: Педагогика, 1986.
- Ушинский К. Д. Избранные педагогические произведения: В 2 т. — М., 1979.
- Хуторской А. В. Современная дидактика: Учебник для вузов. — СПб.: Питер, 2001.
- Шаталов В. Ф. Педагогическая проза. — М.: Просвещение, 1980.

- Шацкий С. Т. Работа для будущего. — М.: Просвещение, 1989.
- Шереги Ф. Э., Харчева В. Г., Сериков В. В. Социология образования: прикладной аспект. — М.: Юрист, 1997.
- Шуркова Н. Нравственное воспитание / Воспитание школьников. — 1990. — № 1–3.
- Ямбург Е. А. Школа на пути к свободе. Культурно-историческая педагогика. — М.: ПЕР СЭ, 2000.

**Валентина Георгиевна Казанская**  
**Психология и педагогика. Краткий курс**

Заведующая редакцией  
Ведущий редактор  
Выпускающий редактор  
Литературный редактор  
Художник  
Верстка  
Корректоры

*М. Трофимова*  
*Е. Цветкова*  
*М. Жданова*  
*Е. Трофимов*  
*С. Маликова*  
*Л. Родионова, Л. Егорова*  
*Н. Рощина, И. Тимофеева*

Подписано в печать 01.10.07. Формат 60х90/16. Усл. печ. л. 15. Тираж 3500 экз. Зак. № 1143.  
ООО «Питер Пресс», 198206, Санкт-Петербург, Петергофское шоссе, д. 73, лит. А29.  
Налоговая льгота – общероссийский классификатор продукции ОК 005-93, том 2;  
95 3005 – литература учебная.

Отпечатано с готовых диапозитивов в ГП ПО «Псковская областная типография»  
180004, г. Псков, ул. Ротная, 34