

Учреждение образования  
«Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины»

Факультет физической культуры  
Кафедра теории и методики физической культуры

**СОГЛАСОВАНО**

Заведующий кафедрой  
Е.В.Осипенко

\_\_\_\_\_  
18 февраля 2021 г

**СОГЛАСОВАНО**

Декан факультета  
С.В. Севдалев

\_\_\_\_\_  
18 февраля 2021 г

**ЭЛЕКТРОННЫЙ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС  
ПО УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЕ**

**ПСИХОЛОГИЯ**  
для специальности  
**1-03 02 01 Физическая культура**

Составитель:

М.С. Кожедуб, преподаватель кафедры  
теории и методики физической культуры

Рассмотрено и утверждено  
на заседании кафедры  
теории и методики физической культуры  
протокол № 9 от 21 марта 2021

Рассмотрено и утверждено  
на заседании  
научно-методического совета университета  
протокол №

**Содержание**  
**учебно-методического комплекса**  
**«Психология»**

1. Теоретический раздел
  - 1.1 Тексты лекций
2. Практический раздел
  - 2.1 Семинарские занятия
  - 2.2 Практические занятия
3. Раздел контроля знаний
  - 3.1 Примерный перечень вопросов к экзамену
  - 3.2 Перечень тем рефератов
4. Вспомогательный раздел
  - 4.1 Программа учебной дисциплины
  - 4.2 Дополнительная литература для самостоятельной подготовки

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

## ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА

Психологические знания и умения являются структурным компонентом профессиональной компетентности учителя. Расширение и углубление психологических знаний и умений, понимание общих, индивидуальных и возрастных закономерностей развития психики учащихся служат фундаментом для формирования теоретической, практической и психологической готовности к работе в школе, способствуют повышению эффективности обучения и воспитания.

Электронный учебно-методический комплекс по дисциплине «Психология» предназначен для студентов, обучающихся по специальности 1-03 02 01 Физическая культура. Данная учебная дисциплина является определяющей для развития у студентов научно обоснованных психолого-педагогических мировоззренческих установок, профессионального сознания и социально-личностных компетенций специалиста в области в социально-преобразовательной и профессиональной деятельности.

Использование психологических знаний в деятельности педагога, при формировании личности учащихся в процессе занятий физической культурой, составляет содержание курса «Психология». Обеспечение психологическими знаниями будущих специалистов в области физического воспитания в связи с профессиональной ориентацией и профессиональным отбором, а также формирование характера учащихся в процессе обучения и воспитания усиливает профессиональную подготовку педагога. Роль и значение общей психологии состоит в том, что она дает фундаментальные, обобщенные, хорошо осмысленные представления о содержании и специфике функционирования психических явлений и процессов. Она обеспечивает правильное понимание и осмысление особенностей и закономерностей формирования, развития и функционирования психики, поведения и деятельности людей.

Цель учебно-методического комплекса является обеспечение овладения студентами общими закономерностями развития психики человека во всем многообразии и специфики ее проявления, категориального аппарата, понятий и терминов, используемых во всех сферах психологического знания.

**Задачи изучения дисциплины** (определяются требованиями к овладению студентами обобщенными знаниями и умениями, лежащими в основе профессиональных компетенций):

- ознакомление с методологическими, теоретическими и естественнонаучными основами осмысления и интерпретации психики людей;
- усвоение сущности и своеобразия проявления психических познавательных, эмоциональных и волевых процессов, психических состояний и психических образований человека;
- анализ всесторонней характеристики личности человека и особенностей проявления его психологических свойств;

– формирование умений и навыков использования знаний о процессе развития психики ребенка, своеобразиях деятельности, условий и закономерностей формирования психических новообразований под воздействием образования и обучения.

В результате изучения дисциплины должны овладеть следующими компетенциями::

- АК-1. Уметь применять базовые научно-теоретические знания для решения теоретических и практических задач.
- АК-2. Владеть системным и сравнительным анализом.
- АК-3. Владеть исследовательскими навыками.
- АК-4. Уметь работать самостоятельно.
- АК-5. Быть способным порождать новые идеи (обладать креативностью).
- АК-6. Владеть междисциплинарным подходом при решении проблем.
- АК-7. Иметь навыки, связанные с использованием технических устройств, управлением информацией и работой с компьютером.
- АК-8. Обладать навыками устной и письменной коммуникации.
- АК-9. Уметь учиться, повышать свою квалификацию в течение всей жизни.
- СЛК-1. Обладать качествами гражданственности.
- СЛК-2. Быть способным к социальному взаимодействию.
- СЛК-3. Обладать способностью к межличностным коммуникациям.
- СЛК-4. Владеть навыками здоровьесбережения.
- СЛК-5. Быть способным к критике и самокритике.
- СЛК-6. Уметь работать в команде.
- СЛК-7. Владеть современными психологическими технологиями для проведения успешных деловых встреч и переговоров, участия в деловых играх и т.п.
- СЛК-8. Формировать и аргументировать собственные суждения и профессиональную позицию.
- СЛК-9. Уметь использовать в практической деятельности основы законодательства и правовых норм.
- СЛК-10. Уважительно и бережно относиться к историческому наследию и культурным традициям, толерантно воспринимать социальные и культурные различия.
- СЛК-11. Проявлять инициативу и креативность, в том числе в нестандартных ситуациях.
- ПК-1. Формировать физическую культуру личности.
- ПК-2. Формировать гуманистическое мировоззрение, нравственное сознание и нравственное поведение.
- ПК-3. Воспитывать ответственность за результаты учебной деятельности.
- ПК-4. Формировать у занимающихся систему научных знаний, умений, навыков и готовность к их использованию в процессе физического воспитания.
- ПК-5. Осваивать и использовать современные научно обоснованные методики физического воспитания.
- ПК-6. Работать с научно-методической литературой.

- ПК-7. Планировать организовывать, контролировать и корректировать процесс физического воспитания;
- ПК-8. Проводить и контролировать разные формы занятий физическими упражнениями;
- ПК-9. Выбирать и использовать средства и методы физического воспитания;
- ПК-10. Планировать уроки и другие формы занятий с учетом медико-биологических, санитарно-гигиенических, психолого-педагогических основ физкультурной деятельности, а также возрастных, половых особенностей, психофизических возможностей и физической подготовленности;
- ПК-11. Организовывать и проводить разнообразные формы занятий физическими упражнениями;
- ПК-12. Использовать приемы формирования мотивации к занятиям физическими упражнениями;
- ПК-13. Разрабатывать проекты и оснащать места проведения занятий специальным оборудованием;
- ПК-14. Осваивать и использовать современные методики спортивной подготовки;
- ПК-15. Дифференцировать и индивидуализировать спортивную подготовку;
- ПК-16. Осуществлять физическую, техническую, тактическую, психологическую спортивную подготовку;
- ПК-17. Организовывать и проводить спортивный отбор;
- ПК-18. Контролировать и анализировать соревновательную деятельность;
- ПК-19. Судить соревнования и готовить судей по виду спорта;
- ПК-20. Обеспечивать безопасность спортивной подготовки, осуществлять профилактику травматизма, оказывать первую доврачебную помощь;
- ПК-21. Выбирать и использовать эффективные средства восстановления после физических нагрузок и травм;
- ПК-22. Осуществлять планирование, организацию и контроль образовательного процесса, спортивной и физкультурно-оздоровительной деятельности;
- ПК-23. Работать с нормативными правовыми актами и другими документами;
- ПК-24. Анализировать и оценивать собранные данные.
- ПК-25. Взаимодействовать со специалистами смежных профилей.
- ПК-26. Вести переговоры с другими заинтересованными участниками.
- ПК-27. Пользоваться глобальными информационными ресурсами, владеть современными средствами телекоммуникаций.
- ПК-28. Анализировать и проектировать образовательный процесс, организационно-управленческую, спортивную, учебную и физкультурно-оздоровительную деятельность;
- ПК-29. Анализировать перспективы и направления развития спорта и физического воспитания.
- ПК-30. Системно представлять предметную область профессиональной деятельности и перспективы ее развития.

- ПК-31 Квалифицированно проводить научные исследования в области физической культуры и спорта.
- ПК-32. Использовать в процессе научных исследований в области физической культуры и спорта знания смежных дисциплин.
- ПК-33. Готовить научные статьи, рефераты, информационные сообщения и др.
- ПК-34. Разрабатывать методики коррекции и восстановления с учетом результатов научно-исследовательских работ.
- ПК-35. Нормировать и контролировать физическую нагрузку;
- ПК-36. Организовывать и проводить соревнования, спортивно-массовые и физкультурно-оздоровительные мероприятия;
- ПК-37. Организовывать активный отдых средствами физической культуры и спорта;
- ПК-38. Обеспечивать безопасное проведение занятий физическими упражнениями;
- ПК-39. Осуществлять пропаганду физической культуры, спорта и туризма, здорового образа жизни;
- ПК-40. Разрабатывать авторские лечебно-профилактические программы занятий, уроков физической культуры (физкультурных занятий) с учетом контингента занимающихся, условий образовательной среды;
- ПК-41. Проводить подбор средств и методов физической культуры для восстановления здоровья и работоспособности у лиц с различными заболеваниями и разным уровнем функционального состояния, физической подготовленности;
- ПК-42. Определять оптимальную дозировку физической нагрузки у лиц с отклонениями в состоянии здоровья;
- ПК-43. Проводить врачебно-педагогические наблюдения для учета эффективности восстановительного лечения средствами физической культуры.

Основными формами учебных занятий при изучении дисциплины являются лекции и практические семинарские занятия. Контроль усвоения знаний осуществляется посредством выполнения устных опросов, тестирования, выполнения реферативных и контрольных работ.

К экзамену допускаются студенты, успешно прошедшие межсессионную аттестацию, не имеющие пропусков занятий и академическую задолженность.

ЭУМК состоит:

1. Теоретический раздел (тексты лекций)
2. Практический раздел (практические и семинарские занятия).
3. Раздел контроля знаний (примерный перечень вопросов к экзамену, перечень тем рефератов)
4. Вспомогательный раздел (программа учебной дисциплины, дополнительная литература)

Учебная дисциплина «Психология» изучается студентами 1 курса дневной формы получения образования специальности 1-03 02 01 «Физическая культура». Общее количество часов – 150: аудиторное

количество часов – 70 из них: лекции – 40 часов, семинарские занятия -16 часов, практические занятия – 14 часов. Форма отчетности – экзамен во 2 семестре.

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

## Лекция 1 Психология: предмет, задач, методы

### Вопросы

1. Сущность, предмет, задачи и структура современной психологии.
2. Основные этапы развития современной психологии.
3. Методология и методы исследования в современной психологии.

### 1. Сущность, предмет, задачи и структура современной психологии.

*Определение психологии как науки, изучающей факты, закономерности и механизмы психики. Предмет психологии. Исторические изменения в определении предмета психологии с древнейших времен до наших дней. Житейские и научные психологические знания. Система явлений, изучаемых современной психологией. Задачи современной психологии. Роль психологии в формировании педагогических знаний.*

Истоки психологии можно проследить уже у древних греков и римлян. Более двух тысяч лет назад философы вели дискуссии по поводу примерно тех же вопросов, которые и сейчас вызывают затруднения у психологов. Однако формально рождение психологии как самостоятельной дисциплины датируется 1879 годом (Fancher, 1990). В этом году в Лейпциге (Германия) Вильгельм Вундт основал первую лабораторию для экспериментального изучения психических явлений. В последующие годы психология переживала период бурного роста. Было выработано множество различных концептуальных моделей, позволяющих планировать научные исследования и интерпретировать экспериментальные данные.

Психология как наука обладает особыми качествами, которые отличают ее от других дисциплин. Как система жизненных явлений психология знакома каждому человеку. Она представлена в виде собственных ощущений, образов, представлений, явлений, памяти, мышления, речи, воли, воображения, интересов, мотивов, потребностей, эмоций, чувств и многого другого. В научном употреблении термин «психология» появился впервые в 16 в. Первоначально он относился к особой науке, которая занималась изучением так называемых душевных, или психических, явлений, т.е. таких, которые каждый человек легко обнаруживает в собственном сознании в результате самонаблюдения.

*Своим названием психология обязана греческой мифологии.*

*Эрот, сын Афродиты, влюбился в очень красивую молодую женщину Психею. Но Афродита была недовольна, что ее сын, бог-небожитель, хочет соединить свою судьбу с простой смертной, и прилагала все усилия, чтобы разлучить влюбленных, заставляя Психею пройти через ряд испытаний. Но любовь Психеи была так сильна, что это произвело впечатление на богов и они решили помочь ей выполнить все требования Афродиты. Эроту в свою очередь удалось убедить Зевса – верховное божество греков – превратить*



*Психею в богиню, сделав ее бессмертной. Так влюбленные соединились навеки.*

*Для греков этот миф был классическим образцом истинной любви, высшей реализации человеческой души. Поэтому Психея – смертная, обретшая бессмертие, - стала символом души.*

Психология как наука имеет очень короткую историю. Однако первые попытки описать психическую жизнь человека и объяснить причины человеческих поступков коренятся в далеком прошлом. Так, например, еще в древности врачи понимали, что для распознавания болезней необходимо уметь описать сознание человека и найти причину его поступков. Этот материалистический подход к поведению человека был на многие века оттеснен идеалистической философией и церковью, которые подходили к сознанию человека как к проявлению его духовной жизни, считая, что духовная жизнь не подчиняется тем же законам, что и вся материальная природа, и к ее анализу нельзя подходить с причинным объяснением явлений. Вот почему в течение столетий к психическому миру человека и к его сознанию подходили как к явлениям особого рода, обособленным от всех остальных естественных процессов.

Современная психология – это широко разветвлённая область человеческих знаний о закономерности развития и функционирования психики, как особой формы жизнедеятельности.

Цель изучения психологии – научиться понимать человека во всем многообразии его внутреннего (психического) мира.

Психология – наука о закономерностях возникновения, развития и функционирования психики и сознания человека.

Психика – свойство высокоорганизованной материи (головного мозга), заключающееся в способности субъектом активно отражать явления объективного мира, что делает возможным построение картины этого мира и саморегуляцию своего поведения и деятельности.

Психика является свойством мозга, его специфической функцией. Эта функция носит характер отражения; правильность отражения подтверждается практикой. Психическое отражение не зеркально, не пассивно, оно сопряжено с поиском, выбором, является необходимой стороной деятельности человека. Психическое отражение характеризуется рядом особенностей:

- оно дает возможность правильно отражать окружающую действительность;
- совершается в процессе активной деятельности;
- углубляется и совершенствуется; преломляется через индивидуальность;
- носит опережающий характер.

Психическое отражение обеспечивает целесообразность поведения и деятельности. В то же время сам психический образ формируется в процессе предметной деятельности.

Психическая деятельность осуществляется посредством множества

специальных физиологических механизмов. Одни из них обеспечивают восприятие воздействий, другие – преобразование их в сигналы, третьи – планирование и регулирование поведения и т. д. Вся эта сложная работа обеспечивает активную ориентацию организма в среде.

Предметом изучения психологии является, прежде всего, психика человека и животных, включающая в себя многие субъективные явления. С помощью одних, таких как ощущения и восприятие, внимание и память, воображение, мышление и речь, человек познает мир. Поэтому их часто называют познавательными процессами. Другие явления регулируют его общение с людьми, непосредственно управляют действиями и поступками. Их называют психическими свойствами и состояниями личности, включают в их число потребности, мотивы, цели, интересы, волю, чувства и эмоции, склонности и способности, знания и сознание. Кроме того, психология изучает человеческое общение и поведение, их зависимость от психических явлений и зависимость формирования и развития психических явлений от них. Предметом, изучаемым психологией, является психика человека и животных.

#### Задачи психологии:

В настоящее время наблюдается бурное развитие психологической науки, обусловленное многообразием теоретических и практических задач, встающих перед нею. Задачи психологии. Основной задачей психологии как науки является изучение объективных закономерностей формирования, развития и проявления психических явлений и процессов.

#### Частными задачами психологии являются:

- изучение механизмов психических явлений и процессов;
- анализ закономерностей развития психических явлений и процессов в процессе онтогенеза, социального взаимодействия людей и трудовой деятельности;
- содействие внедрению знаний психологической науки в практику жизни и деятельности людей.

В течение последних десятилетий значительно расширился фронт психологических исследований, появились новые научные направления и дисциплины. Изменился понятийный аппарат психологической науки, непрерывно появляются новые гипотезы и концепции, психология обогащается новыми эмпирическими данными.

Область явлений, изучаемых психологией, огромна. Она охватывает процессы, состояния и свойства человека, имеющие разную степень сложности – от элементарного различения отдельных признаков объекта, воздействующего на органы чувств, до борьбы мотивов личности. Одни из этих явлений уже достаточно хорошо изучены, а описание других сводится лишь к простой фиксации наблюдений. Во всех звеньях системы народного образования (дошкольное образование, средняя, общеобразовательная школа, среднее специальное образование, высшая школа) возникают проблемы, адресованные психологии. Исследование практически всей системы психических явлений – от элементарных ощущений и до

психических свойств личности, - направленное на раскрытие объективных законов, которым они подчиняются, имеет первостепенное значение для создания научной базы, решения общественной задачи, совершенствования организации обучения и воспитания.

Классификация психических явлений. Психика проявляется у человека в виде психических процессов, состояний и свойств. Психические процессы – это форма существования психики. Это течение психического явления, проявляющегося в виде реакции как на внешнее воздействие, так идущего из внутренней среды организма. Различают: познавательные процессы, которые направлены на познание человеком окружающего его мира (ощущения, восприятия, внимание, память, мышление, воображение); эмоционально-волевые, обеспечивающие особенности поведения и деятельности (переживания, волевые усилия, процессы контроля, принятие решений); коммуникативные, обеспечивающие взаимодействие людей (невербальное и вербальное общение).

Психические состояния – это особая характеристика психической деятельности человека за некоторый период времени (утомление, рассеянность, активность, пассивность и т.д.). Наиболее изучены эмоциональные состояния.

Психические свойства личности – высшие и устойчивые образования, типичные для данного человека (характер, темперамент, способности, направленность личности). Кроме этого, психология изучает человеческое общение, деятельность, личность.

Основные направления психологии (рис. 1.). Фрейдизм и неопрейдизм: преобладающая роль подсознания в психической жизни человека. Бихевиоризм: поведение как основной объект исследования и отказ от попыток исследования механизмов деятельности психики. Гештальтпсихология: попытка объяснить феномены психической жизни исходя из понятия целостного образа (гештальта), несводимого к сумме отдельных элементов восприятия. Гуманистическая психология – воспринимает человека как активного, свободного, креативного и автономного субъекта, обладающего стремлением к самореализации.



## Рис. 1. Основные направления психологии

В настоящее время психология представляет собой весьма разветвленную систему наук. В ней выделяется много отраслей, представляющих собой относительно самостоятельно развивающиеся направления научных исследований. В свою очередь их можно разделить на фундаментальные и прикладные, общие и специальные.

*Фундаментальные*, или базовые, отрасли психологических наук имеют общее значение для понимания и объяснения психологии и поведения людей независимо от того, кто они и какой конкретной деятельностью занимаются. Эти области призваны давать знания, одинаково необходимые всем, кого интересуют психология и поведение людей. В силу такой универсальности эти знания иногда объединяют термином «общая психология».

*Прикладными* называют отрасли науки, достижения которых используются на практике. Общие отрасли ставят и решают проблемы, одинаково важные для развития всех без исключения научных направлений, а специальные – выделяют вопросы, представляющие особый интерес для познания какой-либо одной или нескольких групп явлений.

Таким образом, современная психология представляет собой весьма разветвленную систему научных дисциплин, находящихся на разных ступенях формирования и связанных с различными областями практики. Поэтому чаще всего в основу классификации отраслей психологии кладут различные виды человеческой деятельности. На этом основании выделяются следующие отрасли психологии.

### Разделы психологии (структура):

1. Психология труда изучает особенности трудовой деятельности человека:

- педагогическая психология изучает психологические особенности обучения и воспитания человека;
- инженерная психология;
- медицинская психология: а) психотерапия; б) нейропсихология; в) психофармакология и т. д.

- юридическая психология;

- военная психология;

- психология торговли;

- психология спорта;

- психология научного и художественного творчества и другие.

2. Психология развития изучает, как происходит развитие человека:

- возрастная психология (изучает развитие психики в онтогенезе - «индивидуальное развитие от рождения до смерти»);

- сравнительная психология (развитие психики в филогенезе - «историческое развитие психики»);

- специальная психология (психология аномального развития);

- социальная психология (изучает психические явления, которые возникают в процессе взаимоотношения людей в общественных группах);

– общая психология (изучает наиболее общие вопросы развития и функционирования психики).

Общая психология определяет методологию психологии и методы, которыми пользуется психология.

## **2. Основные этапы развития современной психологии.**

*Современная психология и ее место в системе наук. Фундаментальные, прикладные, общие и специальные психологические науки: их назначение и взаимосвязь. Психология и философия. Психология и естествознание. Психология и педагогика. Структура психологической науки. Отрасли психологии. Общие и специальные отрасли психологии.*

*Развитие представлений о природе психологических явлений.* Человека всегда интересовал внешний мир («макрокосмос»), но чтобы достигать своих целей в нем, ему было необходимо понимать поведение других людей и себя. Поэтому люди издавна пытались изучать внутренний мир человека («микрокосмос»). Обычно выделяют четыре этапа развития психологии, в которых данная наука последовательно являлась наукой о душе, сознании, поведении и механизмах деятельности психики, однако при этом из истории психологии выпадают некоторые важные моменты. Поэтому имеет смысл выделить больше стадий развития науки о психике.

1 этап. Всеобщее одушевление природы. С первобытных времен люди пытались объяснить все непонятные явления в жизни человека наличием особой субстанции - души. В те времена считалось, что душа обитает везде - в людях, животных, растениях, явлениях природы. С тех пор в нашей речи укоренились такие выражения, как «ласковое солнце», «суровый ветер», «жестокий мороз». Такое всеобщее одушевление природы называется анимизмом.

2 этап. Психология как наука о душе. Развитие этого этапа психологии связано с работами древнегреческих философов. В частности, Демокрит считал, что душа – частица природы и подчиняется ее законам. Гиппократ - разработал учение о темпераментах. Он полагал, что темперамент человека связан с преобладанием в его теле какой-то жидкости. Например, желчный и вспыльчивый характер холерика вызван избытком желчи (по-гречески - «холе»), а медлительный и спокойный характер флегматика определяется слизью, преобладающей среди других жидкостей тела. Механизмы психики были раскрыты Гиппократом неверно, но феноменология (описание явлений) оказалась столь точна, что данная систематика темпераментов (холерики, сангвиники, меланхолики и флегматики) используется и сегодня.

Представитель идеалистической философии Платон считал, что душа нематериальна и бессмертна. По его мнению, она состоит из трех частей:

вожделения (находится в животе), мужества (в сердце) и разума (в голове). У одних людей преобладает вожделение, у других - разум, у третьих - мужество. Первые влачат примитивное полуживотное существование,

вторые становятся философами, а третьи - воинами или героями. Платон также разработал учение об «идеях» - вечных и неизменных сущностях, образующих незримый высший мир, лежащий по ту сторону природы. Реальные вещи по Платону - лишь слабые тени идей. Платон считается родоначальником «дуализма» (учения, которое рассматривает тело и психику как два самостоятельных, антагонистических начала).

Аристотель - автор первой известной работы по психологии - «О душе». Он выдвинул идею о неразделимости души и тела. Впервые ввел понятие о представлениях как образах предметов, действующих на органы чувств. Указал основные типы ассоциаций (по сходству, смежности, контрасту).

### 3 этап. Психология как наука о Божественной и бессмертной душе.

Данный этап совпадает с так называемым «средневековьем», когда во всех науках доминировала христианская церковь. Эту эпоху можно считать периодом застоя в психологии. В эти времена господствовало представление о душе как о некоей бестелесной субстанции, которую Бог при рождении вкладывает в тело человека, а после его смерти забирает обратно. Тело объявлялось смертным, а душа - бессмертной. Христианская церковь подчеркивала противоречие «Божественной души» и «греховного тела», что провоцировало развитие психосоматических заболеваний.

4 этап. Психология как наука о сознании (сознанием называли способность человека думать и чувствовать). Основной метод здесь - это интроспекция (самонаблюдение). Рене Декарт ввел понятие рефлекса - ответной реакции организма на раздражение. В это время отмечается возврат к дуализму - то, что нельзя было объяснить рефлексами, объяснялось деятельностью души. Некоторые ученые пошли дальше и вообще отказались от концепции души, пытаясь свести все виды деятельности человека к механическому движению. В частности, подобные взгляды пропагандировали английский философ Томас Гоббс, а затем Жюль Ламетри, написавший книгу «Человек-машина». Помимо указанного сочинения он написал еще две работы - «Естественная история души» и «Человек - больше, чем машина», в которых отстаивал материалистический взгляд на психику.

Еще одно направление научной мысли того периода - «эмпиризм», который отстаивал приоритет опыта над чистым разумом. Его яркий представитель - Джон Локк, выдвинувший гипотезу «чистой доски», то есть пустого сознания, с которым человек приходит в этот мир и которое постепенно заполняется в процессе жизненного опыта.

Выдающийся русский естествоиспытатель Иван Михайлович Сеченов в книге «Рефлексы головного мозга» попытался объяснить многие психические явления с позиций рефлекторной теории. Он открыл феномен «центрального торможения» в нервной системе и предположил наличие рефлексов, возникающих изнутри человеческого организма. Ему также

принадлежат законы мышечного сокращения, в частности «закон активного отдыха», который гласит, что лучший отдых - это смена деятельности.

5 этап. Психология как наука о поведении. Этот этап начинается в начале XX века, когда американский психолог Джон Уотсон указал на несостоятельность деккарто-локковской концепции сознания и заявил, что психологии следует отказаться от изучения сознания и сосредоточить свое внимание только на том, что доступно наблюдению, то есть на поведении человека. В рамках этой концепции психологи должны изучать только поступки и реакции человека и животных, не пытаясь проникнуть в механизмы психической деятельности. Одним из видных представителей этого направления был Б. Ф. Скиннер, который показал, что живые существа способны к эффективному обучению способом «проб и ошибок». Такое направление психологии получило название бихевиоризма (рис. 2). Основным методом здесь - создание экспериментальных ситуаций, фиксация реакций на воздействие и наблюдение. С точки зрения бихевиористов, психика - это абстракция, которую невозможно изучать научными методами.



Рис. 2. Представления бихевиористов о принципе работы мозга.

Бихевиористы использовали механизм условных рефлексов для объяснения сложных поведенческих актов. Они открыли также условные рефлексы второго рода (инструментальные рефлексы) - основа преобразования внешней среды - переходный этап к осознанной деятельности человека.

6 этап. Психология как наука о бессознательном. Параллельно науке о поведении развивалась наука о бессознательном, то есть о том, что находится за пределами сознания человека. Основателем этого направления в психологии считается Зигмунд Фрейд, выдвинувший концепцию трехуровневого строения психики человека. Для выявления этих трех компонентов психики З. Фрейд разработал новый метод - психоанализ, позволяющий вступать в контакт с бессознательным за счет ослабления контроля сознания, используя принцип «свободных ассоциаций».

7 этап. Изучение механизмов функционирования психики. Данный этап начался с первой трети XX века и продолжается до настоящего времени. При этом психология опирается на достижения биохимии, физиологии и медицины. Представителем этого направления можно считать Ивана Петровича Павлова, который открыл ряд закономерностей психической деятельности. С его именем связаны экспериментальные попытки понять механизмы работы мозга. Он открыл и изучил условные рефлексы, которые являются материальной основой памяти и ассоциаций.

Среди ученых, представителей данного этапа, можно назвать Джеймса Олдса, впервые вскрывшего механизмы возникновения эмоций, Роджера Сперри, открывшего межполушарную асимметрию мозга, Абрахама Маслоу, создавшего концепцию «пирамиды актуальных потребностей» и других

исследователей. Благодаря исследованиям ученых различных специальностей психологам удалось лучше понять строение и механизмы работы мозга человека.

8 этап. Психология как наука о деятельности. Этот этап начался с середины прошлого века. Большой вклад внесли следующие психологи: Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев и другие. Он продолжается и в настоящее время.

Связь психологии с другими науками (рис 3). Философия. Родоначальником психологии считается величайший философ древности – Аристотель. Философия есть система взглядов на мир и человека, а изучением человека занимается именно психология. Поэтому до недавнего времени психологию изучали на философских факультетах университетов, и ее некоторые разделы (в частности, общая психология, где даются определения базовых понятий науки) тесно переплетаются с философией. Однако психология не может быть «служанкой философии», как это было в Советском Союзе, где марксистско-ленинская философия жестко определяла основные постулаты психологии. Это две самостоятельные науки, которые могут взаимно обогащать и дополнять друг друга. На стыке философии и психологии располагается такая отрасль последней, как общая психология.



Рис. 3. Связь психологии с другими науками.

Естествознание тесно связано с психологией. Развитие теоретической и практической психологии в последние годы было бы невозможно без успехов в биологии, анатомии, физиологии, биохимии и медицине. Благодаря этим наукам психологи лучше понимают строение и работу мозга человека, который является материальной основой психики. На стыке физиологии и психологии располагается психофизиология.

Социология как самостоятельная наука тесно связана с социальной психологией, которая является тем мостиком, который связывает мысли, чувства и установки отдельных людей с феноменами массового сознания. Кроме того, социология предоставляет психологии факты социальной деятельности людей, которые затем используются психологией.



Связь между психологией и социологией обеспечивает социальная психология.

Технические науки также связаны с психологией, так как у них зачастую возникает проблема «стыковки» сложных технических систем и человека. Данными вопросами занимаются инженерная психология психология труда.

История. Современный человек – есть продукт исторического развития, при котором происходило взаимодействия биологических и психических факторов – начиная от биологического процесса естественного отбора до психических процессов речи, мышления и труда. Историческая психология изучает изменение психики людей в процессе исторического развития и роль психологических качеств исторических деятелей на ход истории.

Медицина помогает психологии лучше понять возможные механизмы нарушения психики людей и находить пути для ее лечения (психокоррекции и психотерапии). На стыке медицины и психологии находятся такие ветви психологии, как медицинская психология и психотерапия.

Педагогика предоставляет психологии информацию об основных направлениях и закономерностях обучения и воспитания людей, позволяющую выработать рекомендации по психологическому обеспечению этих процессов. Связь между этими близкими науками обеспечивают педагогическая психология и возрастная психология.

### **3. Методология и методы исследования в современной психологии.**

*Методологические подходы, принципы и категории психологии. Методы психологического исследования. Классификация методов. Понятие о конкретных методиках психологического исследования. Этапы психологического исследования. Особенности интерпретации результатов психологического исследования.*

Подход – это совокупность приемов и средств решения какой-либо теоретической или практической задачи с позиций определенных взглядов на ее сущность. Рассмотрим основные подходы:

– диалектический подход к пониманию человеческой психики составляет общеметодологическую основу психологии и признает единство внешней (материальной) и внутренней (психической) деятельности, социальную обусловленность развития психики и сознание как высший этап ее развития;

– системный подход обязывает исследователя рассматривать психические явления как систему, не сводимую к простой сумме ее частей (сумма частей больше целого, т. е. свойства системы шире, чем совокупность свойств ее частей);

– личностный подход требует проведения исследований с учетом индивидуально-психологических особенностей человека;

– вероятностный подход к решению задачи прогнозирования поведения

индивида базируется на информации, полученной статистическими методами;

– номотетический подход направлен на выявление различного рода обобщений в психической жизни субъектов;

– идеографический подход, наоборот, нацелен на описание единичного, уникального в психике человека.

Согласно диалектико-материалистическому подходу, который является основой методологии психологической науки, существует ряд фундаментальных положений (парадигм), определяющих понимание окружающего мира и место психических явлений в нем (рис. 4).

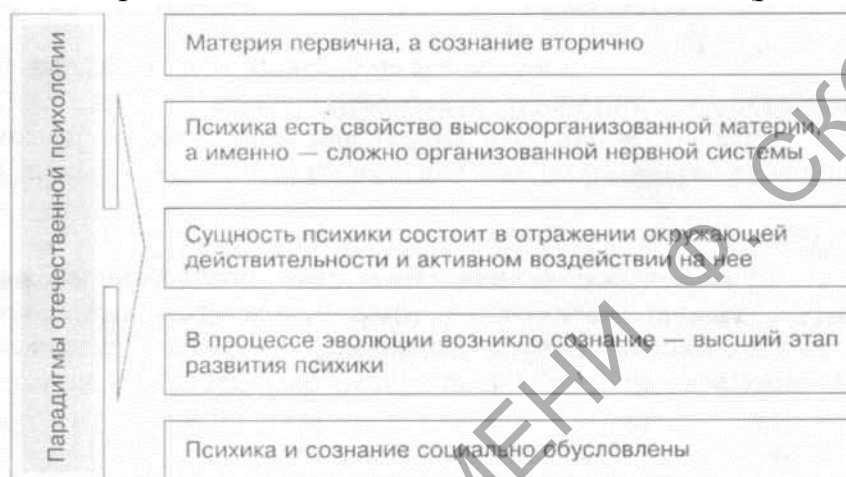


Рис. 4 Основные положения отечественной психологии

Принцип – это основное начало, на котором строится психологическое знание. Основные методологические принципы психологического знания в более или менее завершенной форме были сформулированы в 30-е годы прошлого столетия. Методологические принципы отечественной психологии.

Принцип детерминизма - психические явления не возникают сами по себе, а обусловлены естественными и социальными условиями;

Принцип единства сознания и деятельности - сознание и деятельность образуют неразрывное единство: сознание развивается и проявляется в деятельности, а деятельность выступает как форма проявления активности сознания.

Принцип развития - психика не является чем-то застывшим и стабильным, а может быть понята только в процессе своего развития

Принцип личностного подхода - психика каждого человека, несмотря на наличие общих, видовых особенностей, уникальна, что определяется индивидуальными анатомо-физиологическими особенностями каждого человека и уникальностью его жизненного опыта.

Принцип системности - все особенности психики человека взаимодействуют друг с другом, поэтому должны рассматриваться целостно, как компоненты единой системы.

Категории – это общие фундаментальные понятия, отражающие наиболее существенные, закономерные связи и отношения реальной психики

и познания. Важнейшими категориями психологии являются «деятельность», «отражение», «личность», «общение».

Методы психологии. Психология, как и любая другая наука, имеет свои методы. Методы научных исследований – это приемы и средства, с помощью которых получают сведения, необходимые для вынесения практических рекомендаций и построения научных теорий. Развитие любой науки зависит от того, насколько используемые ею методы совершенны, насколько они надежны и валидны. Все это справедливо и по отношению к психологии. Явления, изучаемые психологией, настолько сложны и многообразны, настолько трудны для научного познания, что на протяжении всего развития психологической науки ее успехи непосредственно зависели от степени совершенства применяемых методов исследования. Психология выделилась в самостоятельную науку лишь в середине XIX в., поэтому она очень часто опирается на методы других, более «старых» наук - философии, математики, физики, физиологии, медицины, биологии и истории. Кроме этого, психология использует методы современных наук, таких как информатика и кибернетика. Следует подчеркнуть, что любая самостоятельная наука имеет только ей присущие методы. Такие методы есть и у психологии. Существует множество классификаций методов используемых в психологии. С точки зрения способа получения данных о деятельности человека методы можно классифицировать следующим образом (рис. 5).



Рис. 5. Методы психологии.

Выдающийся советский психолог Б.Г. Ананьев предлагает классификацию методов по 4 группам: организационные (рис 6); эмпирические (рис. 7); обработки данных (рис. 8); интерпретационные (рис. 9). Данные методы охватывают всю процедуру исследования: от постановки научной проблемы до выводов, достижения цели исследования и подтверждения выдвинутой научной гипотезы. Конкретные методы представлены на рисунках 6-9. Осуществим анализ наиболее значимых

методов психологического исследования.

### Организационные методы

К познанию особенностей и закономерностей психического развития можно подойти посредством двух основных типов исследования: так называемых поперечных срезов и продольных (лонгитюдных). Оба типа характеризуются рядом преимуществ и недостатков. Современные лонгитюдные исследования имеют целью регистрировать соматическое и психическое развитие ребенка. Долговременному наблюдению собственных детей посвящали себя многие специалисты, детские врачи и психологи (супруги Штерн, Бюлер, Менчинская и др.).



Рис. 6. Организационные методы



Рис. 7. Эмпирические методы.

В нашей стране онтогенетические исследования имеют долговременную традицию (В.М. Бехтерев, Н.М. Щелованов, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев и др.). Очень многие исследователи (Д.Б. Эльконин, А.А. Люблинская, Н.Д. Левитов) писали об огромном вкладе срезовых и лонгитюдных изучений проблемы развития. Особенно известны научные исследования (А.Р. Лурия (1959, 1961) развития речи и ее влияния на способность к учению и развитию личности детей. Более 20 лет проводил лонгитюдные психологические исследования на близнецах Р. Готтшальдт (1960). Во Франции той же проблематикой занимался Рене Заззо. Близнецы являются особенно подходящей моделью для изучения влияния конституционных и социальных факторов. Эта проблема прямо требует применения лонгитюдного изучения близнецов, получившего название близнецового метода.

Лонгитюдный способ, по сравнению с методом поперечных срезов, обладает многими преимуществами:

- лонгитюдное исследование позволяет проводить обработку данных поперечно по отдельным возрастным периодам;

- оно дает возможность более точно выразить величину изменения в развитии между двумя периодами. Лонгитюдные исследования определяют индивидуальную структуру и динамику развития каждого ребенка;

- только лонгитюдное исследование позволяет анализировать взаимоотношения и взаимосвязи между отдельными компонентами развивающейся личности, дает возможность решить вопрос так называемых критических периодов в развитии.

Основным же недостатком лонгитюдных исследований являются значительные затраты времени, требуемые на их организацию и проведение.

Суть поперечных, или срезовых, исследований психического развития состоит, как известно, в том, что заключения об особенностях развития выводят на основании исследований одних и тех же характеристик в сравниваемых группах детей различного возраста, разных уровней развития, с различными свойствами личности, клиническими реакциями и т.п. Метод поперечных срезов также имеет свои преимущества и недостатки. Основным преимуществом этого метода считается сравнительная быстрота исследования – возможность приобретения в течение короткого времени результатов.

Однако исследования в чисто поперечных срезах статичны и не дают возможности выводить заключение о динамике процесса развития, его непрерывности, а многие закономерности развития, полученные таким образом, являются весьма приблизительными.

Сравнительный метод заключается в рассмотрении отдельных механизмов поведения и психологических актов в процессе развития и в сравнении со сходными явлениями у других организмов. Наибольшее распространение этот метод получает в зоопсихологии и в детской психологии. Этот метод получил название «сравнительногенетический».

Наиболее продуктивное использование указанного метода в сфере сравнительной психологии (зоопсихологии) принадлежало В.А.Вагнеру. В своих работах он впервые обосновал и использовал эволюционный метод, суть которого заключается в изучении жизни и сравнении психики изучаемого животного с представителями предшествующих и последующих ступеней эволюции животного мира.

Особо важное место занимает сравнительно-генетический метод в психологическом учении Л.С. Выготского. Именно Выготский Л.С., изучая историю высших психических функций, применил сравнительно-генетический метод к решению вопросов возрастной и общей психологии (в особенности при изучении языка и мышления).

#### Эмпирические методы

Наблюдение представляет собой такой способ изучения психики, когда исследователь непосредственно воспринимает поведение и деятельность личности, не вмешиваясь в их протекание. Наблюдение может быть внешним и внутренним. Внешнее наблюдение проводится за другими людьми, когда исследователь может без особых затруднений собрать данные о психической деятельности человека, следя за его поведением в естественных условиях со стороны. Если же человек замечает, что за ним наблюдают, то он начинает вести себя скованно и неестественно. Такое наблюдение является малоэффективным и нерезультативным. Для того, чтобы люди, за которыми ведется наблюдение, не могли догадаться об этом, применяется так называемое включенное наблюдение. С этой целью исследователь, осуществляющий такое наблюдение, становится членом группы и занимается такой же деятельностью, как и они, или ведет одинаковый с ними образ жизни.

Наблюдение может быть свободным и специально организованным. Свободное наблюдение имеет место в обычной обстановке и имеет чаще всего житейский характер. Это необходимо делать для того, чтобы осуществлять совместную деятельность, правильно строить поведение в сложившейся ситуации и, в конечном итоге, достичь нужных результатов. Такое наблюдение дает возможность в общем плане понять желания и стремления людей, их мысли, взгляды и психические особенности личности. Однако неорганизованное наблюдение является бессистемным, поверхностным, а отсюда и малорезультативным. Специально организованное наблюдение является всегда целенаправленным и заранее спланированным. В процессе наблюдения ведутся подробные протокольные записи, которые потом обрабатываются и интерпретируются. На основе полученных посредством наблюдения данных у исследователя возникает гипотеза о психологических особенностях личности человека. Для того, чтобы избежать субъективизма, наблюдение может вестись несколькими исследователями в различных жизненных ситуациях, при осуществлении личностью разнообразных видов деятельности. Полученный таким образом материал дает возможность составить обобщенную независимую характеристику.

Наряду с внешним наблюдением за другими людьми возможно наблюдение и за собственной личностью. Такого рода самонаблюдение не следует смешивать с интроспекцией, так как человек, в данном случае, не заглядывает внутрь себя, а лишь констатирует те психические явления, которые у него возникают. Причем, он может дать о них отчет только после того, как они проявятся. Если же он попытается наблюдать их в момент возникновения, то они исчезают, так как появляется новая цель - не проявлять психическую деятельность, а наблюдать за ней. Самонаблюдение дает лишь первичный, сырой материал для анализа присущих личности психических явлений, дает лишь пищу для размышления по поводу своеобразия их протекания в данный момент. Эту способность человека размышлять о своей собственной психической деятельности в современной психологии называют рефлексией. Благодаря рефлексии человек получает возможность более рационально организовывать и осуществлять как практическую, так и познавательную теоретическую деятельность. Особенно большое значение это имеет при обучении и воспитании учащихся. На основе рефлексии ученик способен не только понять самого себя, оценить свои положительные и отрицательные качества, но и осуществлять саморегулирование и самовоспитание своей личности.

Одним из своеобразных методов психологического исследования является опрос. Он применяется с целью получения предварительных данных о психических явлениях, имеющих место, как у отдельных лиц, так и у групп людей. Опрос может быть устным и письменным. Устный опрос осуществляется в форме беседы и с отдельным человеком или с группой людей. Для того, чтобы беседа дала нужные результаты, исследователь должен овладеть искусством собеседования. Прежде всего, он должен уметь создать атмосферу непринужденности и вызвать доверие у собеседников. Большое значение имеет также умение поддерживать беседу, варьируя вопросы, но не отклоняясь от основной темы. На ход беседы оказывает большое влияние не только содержание ответов, но и их подтекст, а также интонация, мимика и пантомимика участвующих в беседе. Беседа должна быть заранее спланирована и подготовлена, продуманы способы и средства, помогающие понять психическое состояние собеседника. Письменный опрос проводится чаще всего при помощи анкет. К нему прибегают в тех случаях, когда необходимо изучить психические явления у большого количества людей. Недостатком этого вида опроса является отсутствие прямого контакта с обследуемыми, а также невысокая достоверность ответов, так как невозможно убедиться, насколько откровенно отвечает опрашиваемый человек на поставленные вопросы.

В современной психологии широкое применение находит метод - тестов. Тесты имеют преимущество диагностический характер. Они дают возможность объективно установить наличие или отсутствие психических свойств и качеств у субъекта и дать им количественную и качественную характеристику. Тесты применяются для изучения уровня развития психических процессов, способностей, наличия знаний и умений, проявления

черт характера и свойств темперамента. Тесты представляют собой набор стандартизированных, выверенных испытаний, результаты которых определенным образом интерпретируются. В зависимости от того, какие свойства личности изучаются, применяется и соответствующий набор тестов. Для изучения способностей и наличия знаний, навыков и умений применяются тесты-задания, по результатам выполнения которых судят об уровне развития перцептивных, мнемических, интеллектуальных и других качеств личности и о степени ее готовности выполнить ту или иную деятельность. При изучении психических свойств личности используются тесты-опросники, отвечая на которые испытуемые обнаруживают присущие им особенности темперамента и характера. С целью определения отрицательных психических свойств, которые, по мнению испытуемых, им не присущи, применяются проективные тесты. Посредством этих тестов создается неопределенная ситуация, в которой может оказаться человек, и для выхода из которой он должен проявить определенные положительные или отрицательные качества. Решая за этого человека задачу, испытуемый наделяет его такими качествами, которые присущи ему самому, т. е. проецирует свои качества на другого человека и тем самым обнаруживает их у себя.

Наиболее важное значение в психологических исследованиях имеет эксперимент. Применяя этот метод, исследователь сам создает условия, при которых начинает проявляться интересующее его психическое явление. Кроме того в ходе эксперимента он может вносить коррективы и изменения в создаваемую им ситуацию, варьировать и неоднократно повторять его для получения надежных данных. Изменяя условия эксперимента, исследователь получает возможность установить причины, вызвавшие функционирование изучаемого явления. Эксперимент может проводиться как в лабораторных, так и в естественных условиях. Лабораторный эксперимент дает возможность получить точно фиксируемые данные, так как при его проведении широко применяется специальная аппаратура. Эксперимент этого типа применяется при изучении психических процессов, состояний и свойств для определения их интенсивности, устойчивости и скорости их возникновения. Отрицательным моментом этого вида эксперимента является то, что он проводится в искусственных лабораторных условиях и вызывает неестественное поведение испытуемых.

В естественном эксперименте этот недостаток устраняется, так как здесь исследование проводится в привычной обстановке в процессе выполнения какой-либо деятельности, которой занимается обычно испытуемый. Естественный эксперимент применяется во всех отраслях психологии. Но особенно широкое применение он получил в педагогической психологии. Впервые этот вид эксперимента был предложен А.Ф. Лазурским, который использовал его для изучения личности школьника. Если такой эксперимент проводится в условиях педагогического процесса и решает задачи психологического исследования, то он тогда называется психолого-педагогическим экспериментом. Такой эксперимент не только констатирует



наличие у учащихся определенных психологических особенностей, но и является условием формирования новых психических свойств и качеств, необходимых для осуществления более сложных видов учебных действий. Каждый учитель должен уметь проводить психолого-педагогический эксперимент как с отдельными учащимися, так и со всем классом, особенно в тех случаях, когда он применяет новые методы обучения и воспитания.

Наиболее результативным является комплексное исследование, проведенное не одним, а несколькими методами. Сначала проводится наблюдение или опрос с целью сбора первоначальной предварительной информации, на основе которой выдвигается гипотеза о возможном наличии интересующего исследователя психического явления. Затем, чтобы убедиться в правильности гипотезы, применяется тестирование, которое дает возможность установить степень выраженности психического явления и дать ему количественную и качественную характеристику. При слабой выраженности психического явления, необходимого для осуществления какой-либо деятельности, проводится формирующий эксперимент. Поскольку формирование нужного качества является сложным и длительным процессом, то для этого применяется многосерийный все усложняющийся эксперимент. Успех эксперимента зависит от эффективности применяемой методики, которая должна моделировать основные параметры деятельности и те качества, которые должны проявляться при ее выполнении. Когда результаты эксперимента удовлетворяют исследователя, делается новый срез при помощи тестирования.

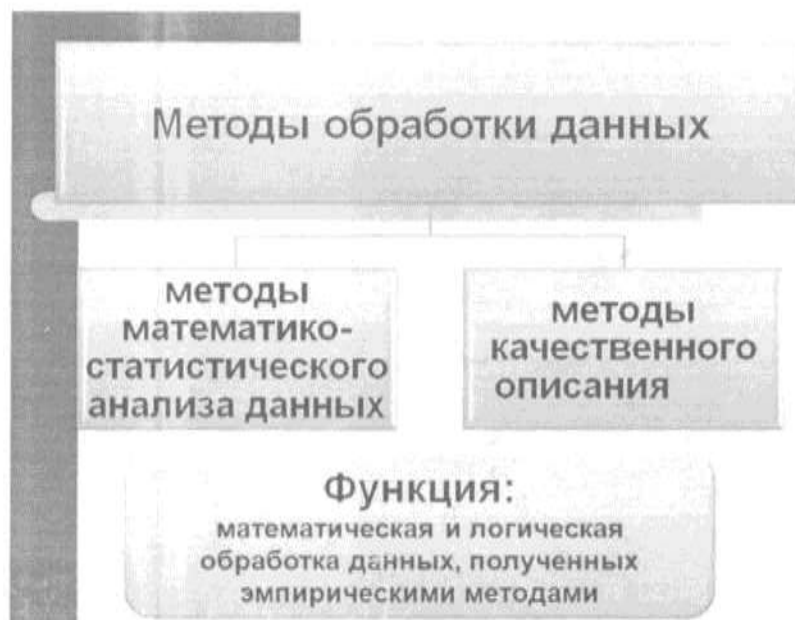


Рис. 8. Методы обработки данных

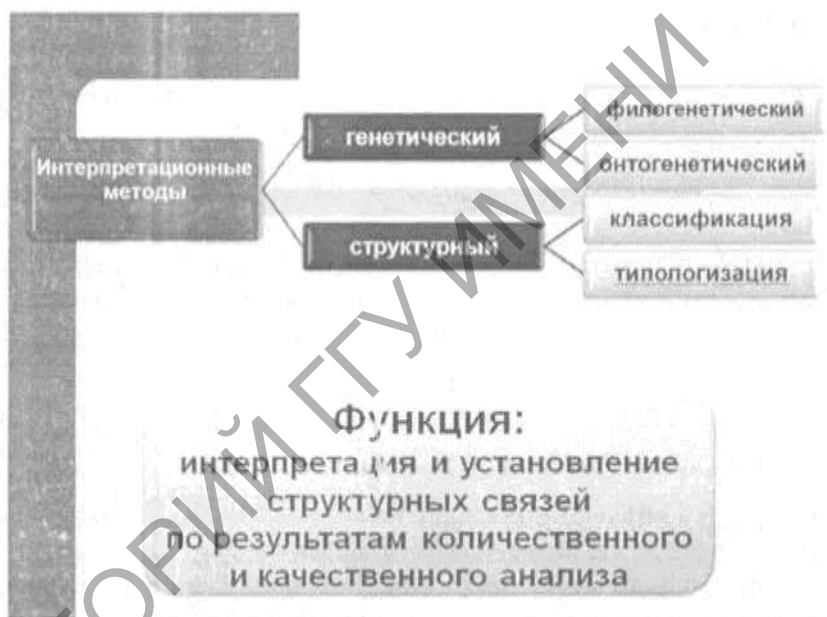


Рис. 9. Интерпретационные методы

Результаты исследования тщательно анализируются, сравниваются и обобщаются, и на основе количественной и качественной оценки делаются выводы теоретического и практического характера. Достоверность выводов во многом зависит от методов обработки полученных данных посредством математического анализа и технических средств, применяемых в науке.

### Рекомендуемая литература

1. Введение в психологию: учеб. пособие / Под ред. А.П. Лобанова, С.И. Коптевой. – Мн.: Вышш. шк., 2004. – 302 с.
2. Гальперин, П.Я. Лекции по психологии / П.Я.Гальперин. – М.: АСТ: КДУ, 2007. – 399 с.
3. Козубовский, В.М. Общая психология: познавательные процессы.

В 3-х ч. Ч.2. / В.М. Козубовский – Мн.: Амалфея, 2004. – 311 с.

4. Крысько, В.Г. Общая психология / В.Г.Крысько. – СПб.: Питер, 2009. – 253 с.

5. Маклаков, А.Г. Общая психология / А.Г. Маклаков. – СПб.: Питер, 2009. – 582 с.

6. Немов, Р.С. Психология: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн. – 4-е изд. – Кн. 1: Общие основы психологии / Р.С. Немов. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 688 с.

7. Петровский, А.В. Психология / А.В.Петровский, М.Г. Ярошевский. – М.: Академия, 2007. – 501 с.

8. Рогов, Е.И. Общая психология / Под ред. Е.И. Рогова. – М.: Ростов н/ Д.: Март, 2008. – 557 с.

9. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии: В 2 т. – Т. 2. / С.Л. Рубинштейн – М.: Педагогика, 1989. – 456с.

10. Саблин, В.С. Психология человека / В.С. Саблин, С.П. Слаква. – М.: Дашков и К, 2006. –741 с.

11. Сорокун, Г.А. Основы психологии / Г.А. Сорокун. – Псков: ПГПУ, 2005 – 312 с.

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф.СКОРИНЫ

## Лекция 2 Психика и сознание человека

### Вопросы

1. Понятие психики.
2. Психика и формы поведения животных.
3. Возникновение и развитие сознания у человека.
4. Сходство и различие психики человека и животных.

### 1. Понятие психики.

*Филогенез и онтогенез психики. Соотношение психических явлений с физиологическими процессами, происходящими в мозге человека. Строение и основные поля коры головного мозга. Функциональная асимметрия полушарий головного мозга.*

Очень обобщенно можно сказать, что психология – это наука о психике. Но психика, как мы указывали, рассматривая вопрос предмета психологии, включает широкий круг явлений. В то же время психику можно рассмотреть и с позиции, сформировавшейся в советской психологии на базе диалектического материализма, как свойство высокоорганизованной материи (головного мозга) отражать воздействия внешнего мира. Исходя из этой позиции, дается следующее определение.

**Психика – свойство высокоорганизованной материи (мозга) отражать объективную действительность и на основе этого формировать образы, которые позволяют человеку целесообразно управлять своим поведением и деятельностью.**

Развитие психики человека связано с историческим развитием человечества (филогенезом). Психическое отражение не является зеркальным, механически пассивным копированием мира (как зеркало или фотоаппарат), оно сопряжено с поиском, выбором; в психическом отражении поступающая информация подвергается специфической обработке, т. е. психическое отражение – это активное отражение мира в связи с какой-то необходимостью, с потребностями, это субъективное избирательное отражение объективного мира, т. к. принадлежит всегда субъекту, вне субъекта не существует, зависит от субъективных особенностей. Психика – это «субъективный образ объективного мира».

В истории психологии ставился вопрос об объективном критерии психики (то есть таком внешне наблюдаемом и регистрируемом признаке, который позволяет утверждать, что у данного организма есть психика). По этому поводу существовали разные подходы:

- 1) антропсихизм (Р. Декарт) — психика присуща только человеку;
- 2) панпсихизм (французские материалисты) — всеобщая одухотворенность природы; всей природе, всему миру присуща психика (и камню в том числе);
- 3) биопсихизм: психика — это свойство живой природы (присуще и растениям);

4) нейробиологизм (Ч. Дарвин) — психика свойственна только организмам, которые имеют нервную систему;

5) мозгопсихизм (К. К. Платонов) — психика только у организмов с трубчатой нервной системой, имеющих головной мозг (при таком подходе у насекомых психики нет, т. к. у них узелковая нервная система, без выраженного головного мозга);

6) чувствительность (А.Н. Леонтьев) - способность реагировать на жизненно незначимые раздражители среды (звук, запах и т. п.), которые являются сигналами для жизненно важных раздражителей (пища, опасность), благодаря их объективно устойчивой связи. Критерием чувствительности является способность образовывать условные рефлексы — закономерная связь внешнего или внутреннего раздражителя через посредство нервной системы с той или иной деятельностью.

Можно выделить ряд направлений развития психики:

– по природе отражения – от биологической до психической;

– по формам отражения мира (по формам рефлексов) – от простейшей раздражимости до сознания и самосознания.

**Психика и мозг человека.** Психика есть свойство высокоорганизованной материи – нервной системы. У человека носителем психики является головной мозг. Нервная система осуществляет две важнейшие функции: связь человека с окружающим миром и согласование, координацию работы всех частей организма, управление им. Все явления в процессе мозга, отражающего окружающую действительность. Иначе говоря, высшая нервная деятельность – физиологическая основа психики. Вот почему для понимания разнообразных проявлений психической жизни нужно быть знакомым со строением и основными законами деятельности нервной системы.

Нервная система отличается очень большой сложностью. Основной ее элемент – нервная клетка – нейрон. Эволюция нервной системы шла по пути концентрации нервных клеток в нервные узлы, из которых постепенно выделяется более сложный – головной.

Отдельные нейроны соединяются друг другом посредством особых контактных организмов, называемых синапсами (“синапс” – от греческого слова “застежка”), которые во множестве покрывают нейрон. При помощи синапсов осуществляется переход возбуждения от одной нервной клетки другой. Скопления тел нервных клеток вместе с дендритами составляют серое вещество головного и спинного мозга; скопления нервных волокон — белое вещество. Роль серого мозгового вещества заключается в накапливании, усилении и переработке возбуждения; роль белого вещества – в передаче возбуждения от одних нервных клеток к другим. Нервы проводят возбуждение только в одно направлении – от разных частей тела к мозгу (Центростремительные нервы) или, наоборот от мозга различным частям тела (центробежные нервы).

Различают центральную и периферическую нервную систему. Периферическая нервная система представляет собой совокупность нервных

волокон, осуществляющих связь центральной нервной системы с различными частями тела и внутренними органами.

Центральная нервная система состоит из спинного и головного мозга.

Спинной мозг расположен внутри позвоночного столба и представляет собой толстый шнур, состоящий из нервной ткани. Поперечный разрез спинного мозга показывает, что по краям его находится белое вещество, а внутри – серое вещество.

В спинном мозгу расположены центры целого ряда врожденных безусловных рефлексов. Он регулирует мускульные движения человеческого тела и конечностей, а также работу внутренних органов.

В спинном мозгу находятся проводящие пути, состоящие из пучков нервных волокон. По проводящим путям возбуждение передается от нервных периферических окончаний в головной мозг и из головного мозга к периферии – к мышцам, коже, внутренним органам.

Головной мозг находится в костной черепной коробке, надежно защищающей его от повреждений. Он является исторически более поздним образованием, чем спинной мозг. Головной мозг человека представляет собой значительно более сложное образование, чем мозг даже самых высших животных. Мозг находится в жидкой внутренней среде, омывающей его нейроны.

Головной мозг человека не представляет собой сплошной массы. Он состоит из ряда отделов, связанных друг с другом. Нижний его отдел называется продолговатым мозгом, который соединяет спинной мозг с головным. Над продолговатым мозгом находится средний мозг, мозжечок, еще выше – промежуточный мозг. Все эти отделы покрыты большими полушариями.

Продолговатый мозг играет большую роль в жизнедеятельности организма. В нем расположены центры, регулирующие дыхание, сердечно-сосудистую деятельность органов пищеварения.

Средний мозг управляет положением и координацией тела в пространстве, регулирует мышечный тонус (напряжение мускулатуры).

Мозжечок регулирует равновесие и обеспечивает координацию произвольных движений. При нарушении работы или заболевании мозжечка, животное например не может стоять и производит не прорывные движения головой, туловищем и конечностями, не может координировать движение конечностей.

Промежуточный мозг (вместе с подкорковыми узлами он образует так называемую подкорку, потому что расположен под корой больших полушарий) имеет большое значение в инстинктивных и эмоциональных проявлениях человека. Здесь же находятся центры обмена веществ в организме, терморегуляции тела. В определенные центры промежуточного мозга поступают нервные импульсы от органов чувств. Эти импульсы затем передаются в кору больших полушарий. Нарушение деятельности указанных центров приводит к расстройству работы органов чувств.

В продолговатом и среднем мозгу находится особая нервная ткань,

которая под микроскопом имеет вид густой сеточки из нейрона с их отростками особого вида. Эта нервная ткань получила название ретикулярной формации (в переводе “сетчатое образование” от латинского слова “ретикула” – сеточка). Исследования последних лет показали, что ретикулярная формация играет важную роль в жизнедеятельности мозга. Она является возбудителем коры больших полушарий. Посылая нервные импульсы в большие полушария, ретикулярная формация приводит их в состояние бодрствования, поддерживает их активность.

Все отделы мозга взаимосвязаны между собой и представляют единую цельную систему. Однако в их деятельности наблюдается строгая иерархия, т. е. подчинение низших отделов мозга высшим отделам, над которыми доминируют большие полушария.

Наиболее развитая часть головного мозга – его большие полушария. Большие полушария – парное образование, состоящее из правой и левой половин, соединенных между собой так называемым мозолистым телом. Снаружи большие полушария покрыты тонким слоем мозгового вещества толщиной 3 – 4 мм. Этот слой серого вещества называется корой больших полушарий. Остальная часть полушарий представляет собой белое мозговое вещество и состоит из нервных волокон, которые соединяют отдельные участки полушарий (ассоциативные волокна) и одно полушарие с другим (спаечные волокна).

Кора – непосредственная материальная основа психических процессов у животных, мышление и сознание у человека. В процессе эволюционного развития кора впервые появляется у пресмыкающихся и птиц, а интенсивно развиваться начинает лишь у млекопитающих. У высших животных – человека образных обезьян – кора уже значительно развита. Но лишь у человека кора головного мозга достигнет наивысшей степени совершенства – в ней гораздо больше клеток (в коре человекообразных обезьян от 2 до 5 миллиардов нервных клеток), они значительно сложнее устроены, неизмеримо больше и количество связей между ними.

В коре обоих полушарий головного мозга различают четыре части: лобную, затылочную, теменную и височную.

Лобные доли – высшие отделы человеческого мозга. Они последними появились в процессе эволюции и достигают своего полного развития лишь у человека.

Лобные доли играют важнейшую роль в организации целенаправленной деятельности, подчинении ее стойким намерениям, побудительным причинам (мотивам).

Остальные доли ведают приемом, переработке и хранением информации, поступающей от органов чувств. В затылочной доле находятся центры зрения, в височной – центры слуха и обоняния, в теменной – центры кожных ощущений (тепла, холода, давления).

Область передней центральной извилины – моторная (или двигательная) область коры, причем верхняя ее часть управляет движением ног, середина – движением рук, нижняя – движением лица. Клетки

премоторной зоны, лежащие перед передней центральной извилиной, обеспечивает объединение отдельных движений в плавный поток.

Правое и левое полушария головного мозга в отношении осуществляемых функций не являются симметричными. Они “ведуют” противоположными половинами тела (левое полушарие – правой половиной тела, и наоборот). Центры речи расположены в левом полушарии (правое полушарие в этом смысле “немое” и “глухое”). Речь – настолько сложная функция, что существуют три области коры, работа которых обеспечивает речевую деятельность, или, иначе говоря, три центра речи: речедвигательный центр Брока, обеспечивающий возможность говорить (при поражении наступает потеря речи, хотя человек может произносить звуки), слухоречевой центр Вернике, обеспечивающий возможность слышать и понимать чужую речь (при поражении центра человек не понимает чужой речи), и зрительно-речевой центр, или центр чтения и понимания письменной речи (при поражении наблюдается потеря способности читать, хотя чтение не нарушается). Разумеется у животных (даже высших) речевых центров нет.

Можно выделить и другие участки, или поля (группы клеток, отличающихся специфической формой, величиной и строением), работа которых связана с теми или иными психическими проявлениями. Подобная специализация групп нервных клеток, выражающаяся в том, что они играют различную роль и выполняют различные функции, называется локализацией функций (“локализация” — от латинского слова “локос” — место, приуроченность явления к определенному месту). Локализация психических функций все более и более четко проявляется по мере усложнения мозга: у собак она уже ясно заметна, у обезьян гораздо более четко выражена, а у человека достигает высшего развития.

Материальные процессы, протекающие в коре головного мозга, иначе говоря, высшая нервная деятельность, являются материальной основой психики. Поэтому законы высшей нервной деятельности, открытые И. П. Павловым, имеют исключительно важное значение в психологии.

Основная форма взаимодействия организма со средой – рефлекс – ответное действие организма на раздражение. Действие это осуществляется с помощью центральной нервной системы. Рефлекторные действия организма могут возникать под влиянием внешних или внутренних раздражителей.

В рефлекторном организме принято различать три части: чувствующую, центральную, двигательную. Раздражитель вызывает процесс возбуждения в концевых разветвлениях чувствующего нерва. Возбуждение по чувствующему нерву передается в центр (мозг), где переключается на двигательный нерв и по нему идет к рабочему органу. Возникает ответная реакция на раздражение. Эти три части рефлекторного механизма вместе называются рефлекторной дугой.

Согласно последним исследованиям физиологов установлено, что структура сложного рефлекса имеет не три, а четыре части. Эта последняя часть контролирует и корректирует протекание третьей части — двигательной. Четвертое звено рефлекторного акта получило название



обратной связи.

Благодаря наличию обратной связи обеспечивается саморегуляция, самоуправление организма в процессе правильного приспособления к окружающей среде. Без этого мы никогда не могли бы научиться ходить, писать, одеваться, совершать различного рода профессиональные движения, овладевать спортивными навыками.

Рефлексы по происхождению бывают двух видов: врожденные и приобретенные, или, по классификации И.П. Павлова, безусловными и условными.

Безусловные рефлексы являются функцией главным образом низших отделов центральной нервной системы, которые расположены под корой. Условные рефлексы являются функцией высшего отдела мозга — коры больших полушарий.

Безусловный рефлекс совершается автоматически и никакой предварительной тренировки не требует. Он приобретен данным видом животного в процессе всего предыдущего исторического развития и передается по наследству. Условный рефлекс требует определенных условий для возникновения.

Условный рефлекс возникает при неоднократном сочетании безразличного для организма раздражителя с безусловным раздражителем. В этом случае в коре полушарий устанавливается связь между двумя центрами возбуждения. Связь эта, разумеется, не механическая связь типа нервного волокна, а протонение нервного пути, связанное с изменением состояния клеток. Это приводит к облегчению передачи возбуждения в соответствующем направлении.

Безусловные и условные рефлексы выполняют функцию связи организма с окружающей средой, обеспечивают его приспособление к этой среде и нормальную жизнедеятельность в ней. Одни безусловные рефлексы не могут обеспечить всесторонних связей с внешней средой. Во-первых, потому, что, являясь количественно немногочисленными, они дают лишь ограниченную ориентировку в окружающей среде. Во-вторых, безусловные рефлексы могут обеспечивать уравнивание организма со средой лишь при абсолютном постоянстве этой внешней среды. А так как внешняя среда при своем чрезвычайном разнообразии находится в непрерывном колебании, то безусловных связей как связей постоянных недостаточно и необходимо дополнение их временными связями.

Таким образом, если безусловные рефлексы дают лишь строго ограниченную ориентировку в окружающей среде, то условные рефлексы обеспечивают универсальную ориентировку. Поэтому роль условных рефлексов очень велика. Крупнейший русский физиолог И.М. Сеченов еще в конце 19 века показал, что все поведение человека представляет собой сложную систему рефлекторных актов. И.П. Павлов специально подчеркивал, что механизм формирования условных рефлексов и их систем лежит в основе привычек и навыков человека, в основе воспитания и дисциплинирования его.

Нервные процессы в коре больших полушарий мозга. Координация функций коры больших полушарий головного мозга осуществляется благодаря взаимодействию двух основных нервных процессов - возбуждения и торможения. По характеру деятельности эти процессы противоположны друг другу. Если процессы возбуждения связаны с активной деятельности коры, с образованием новых условных нервных связей, то процессы торможения направлены на изменения этой деятельности, на прекращение возникшего в коре возбуждения, на блокирование временных связей. Но не надо считать, что торможение - это прекращение деятельности, пассивное состояние нервных клеток. Торможение также активный процесс, но противоположного характера, чем возбуждение.

И.П. Павлов подчёркивал защитную, охранительную роль торможения. В длительном процессе возбуждения нервные клетки утомляются и истощаются, выносливость и работоспособность их не беспредельны. Торможение обеспечивает необходимые условия для восстановления их работоспособности. Такое же охранительное и восстановительное значение имеет сон, как торможение, широко распространившееся наряд важной участки коры.

Виды торможения. Существуют два основных вида коркового торможения: внешнее торможение и внутреннее торможение.

Внешнее торможение - результат действия какого-либо внешнего сильного постороннего раздражителя. Внешнее торможение выражается в уменьшении эффективности или временном прекращении условной реакции.

Особой формой внешнего торможения является так называемое охранительное торможение. Оно возникает под влиянием очень сильных раздражителей которые вызывают сверлильное возбуждение нервных клеток. Как только раздражение достигает определенного предела, вступает в действие охранительное торможение.

Внутреннее торможение есть проявление внутренних закономерностей работы коры и не связано с действием сильного постороннего раздражителя. Примером внутреннего торможения может служить угасание условных рефлексов. Если условный раздражитель несколько раз подряд давать без подкрепления его безусловным раздражителем, то он перестает вызывать условный рефлекс.

Динамика нервных процессов. Деятельность коры в любой момент представляет собой сложную мозаику процессов возбуждения и торможения, которые между собой тесно связаны и постоянно взаимодействуют. Это взаимодействие подчиняется двум основным законам: закону иррадиации и концентрации и закону взаимной индукции.

Закон иррадиации и концентрации заключается в следующем: когда под влиянием того или иного раздражителя в каком-либо участке коры возникает возбуждение, то оно не остается в одном месте, а распространяется (иррадирует) по коре больших полушарий. Это явление называют иррадиацией возбуждения

Одновременно на границе иррадирующего очага возбуждения

возникает другой процесс - торможение, которое ограничивает и направляет процесс возбуждения в определенное русло и к определенному пункту. Это явление называется концентрацией возбуждения.

С аналогичным явлением мы встречаемся и при изучении процесса торможения. Торможение, возникшее в соответствующем пункте коры, вначале также иррадирует, а затем концентрируется. Процессы иррадиации возбуждения и торможения совершаются более быстро, чем процессы концентрации.

Закон взаимной индукции заключается в том, что нервный процесс вызывает (индуцирует) в соседних участках противоположный процесс. Например, если в каком-либо участке коры возникает возбуждение, то в соседних с ним других участках коры развивается процесс торможения. Это явление называется отрицательной индукцией. Соответственно очаг торможения индуцирует вокруг себя поле возбуждения (положительная индукция).

Первая и вторая сигнальные системы. Кора больших полушарий мозга испытывает воздействие разнообразных сигналов, идущих как извне, так и из самого организма. И.П. Павлов различал два принципиально отличных друг от друга типа сигналов, или сигнальных систем, как он их обозначал.

Сигналы прежде всего предметы и явления окружающего мира. Эти разнообразные зрительные, слуховые, осязательные, вкусовые, обонятельные раздражители Павлов назвал первой сигнальной системой. Она имеется у человека и животных.

Но кора головного мозга человека способна реагировать и на слова. Слова и сочетания слов также сигнализируют человеку об определенных предметах и явлениях действительности. Слова и словосочетания И.П. Павлов назвал второй сигнальной системой.

Первой и второй сигнальными системами называют как системы самих сигналов, так и системы временных связей в коре, возникающие в связи с этими сигналами.

Вторая сигнальная система - продукт общественной жизни человека и присуща только ему, у животных нет второй сигнальной системы.

Важнейшее значение сигналов второй сигнальной системы заключается, во-первых, в том, что эти сигналы - такой же реальный раздражитель, как и все остальные.

Во-вторых, слово заменяет внешние и внутренние раздражители и поэтому может вызвать ту же реакцию, что и сами раздражители.

В-третьих, слова, представляя собой отвлечение от действительности, допускают обобщение сигналов первой сигнальной системы. А отвлечение и обобщение составляет основу мышления. Иными словами, вторая сигнальная система является физиологической основой человеческого мышления.

У человека обе сигнальные системы неразрывно связаны между собой, они постоянно взаимодействуют. Только такое взаимодействие и обеспечивает полноценное познание объективной действительности.

Взаимодействующие в коре головного мозга области возбуждения и

торможения образуют сложнейшие системы. Соответственно и условные связи не существуют изолированно и независимо друг от друга, а образуют системы, складывающиеся под влиянием многократного повторения определенных внешних воздействий. Сложившаяся таким образом система связей становится привычной для организма и воспроизводится без особых усилий.

Систему условных нервных связей, в основе которой лежит устойчивое распределение очагов возбуждения и торможения в коре головного мозга и которая обуславливает относительную устойчивость поведения в данных условиях, Павлов назвал динамическим стереотипом. Динамический стереотип - результат приспособления организма к повторяющимся, однообразным воздействиям внешней среды. Чем старше и прочнее стереотип, тем упорнее и длительнее он сохраняется, тем труднее его переделать. Больше того, в некоторых случаях перестройка, ломка старого стереотипа приводит к острым конфликтам и нервным срывам.

**Развитие психики в филогенезе.** Согласно материалистическому пониманию психические явления возникли в результате длительной биологической эволюции живой материи, а в настоящее время представляют собой высший итог развития, достигнутый ею.

Вся материя, начиная от неживой, неорганической и кончая самой высшей – человеческим мозгом обладает качеством отражения, то есть способностью отвечать на воздействия. Формы отражения зависят от форм существования материи. В неживой природе отражение выступает в виде механического, химического или физического взаимодействия тел или веществ (волны-скала). Живой материи присущи биологические формы отражения:

1. Физическое отражение – простейший вид отражения, способный отражать лишь начальные формы движения. На поздней стадии физического отражения возникает элементарная чувствительность (тропизм), представляющая собой начальную форму приспособления простейших организмов к внешней среде на основе присущего им свойства раздражимости.

2. Физиологическое отражение – более сложный вид отражения, соответствующий органической жизни (органическому движению). На низшей его стадии сформировалась простейшая рефлекторная деятельность животных. На высшей стадии физиологического отражения сформировались сложные условные рефлексы животных, позволяющие осуществлять предметное восприятие.

3. Психическое отражение – самый сложный и наиболее развитый вид отражения. На низших его стадиях психика животных достигает самых совершенных форм его развития, называемых интеллектуальным поведением. На высшей его стадии сформировались сознание и самосознание людей.

Таким образом, на определенном этапе развития живой материи возникает психика как качественно новая форма отражения. Она

обеспечивает более эффективное приспособление организма к среде.

Одну из гипотез, касающуюся стадий и уровней развития психического отражения, начиная от простейших животных и кончая человеком, предложил А.Н. Леонтьев в книге «Проблемы развития психики». Позднее она была доработана и уточнена К.Э Фарби на основе новейших зоопсихологических данных. Теперь ее называют концепцией Леонтьева – Фарби.

Вся история развития психики и поведения животных, согласно этой концепции, делится на ряд стадий и уровней. Выделяется две стадии элементарной сенсорной психики и перцептивной психики. Первая включает в себя два уровня: низший и высший, а вторая – три уровня: низший, высший и наивысший.

#### 1. Стадия элементарной сенсорной психики. А) Низший уровень.

Примитивные элементы чувствительности. Развитая раздражимость.

Четкие реакции на биологически значимые свойства среды через изменение скорости и направления движений. Слабая пластичность поведения. Несформированная способность реагирования на биологически нейтральные, лишённые жизненного значения свойства среды. Слабая, нецеленаправленная двигательная активность.

#### Б) Высший уровень.

Наличие ощущений. Появление важнейшего органа манипулирования – челюстей. Способность к формированию элементарных условных рефлексов.

Четкие реакции на биологически нейтральные раздражители. Развитая двигательная активность. Способность избегать неблагоприятных условий среды, вести активный поиск положительных раздражителей. Индивидуальный опыт и научение играют наибольшую роль. Главное значение в поведении играют жесткие врожденные программы.

#### 2. Стадия перцептивной психики. А) Низкий уровень.

Отражение внешней действительности в форме образов предметов. Интеграция, объединение воздействующих свойств в целостный образ вещи. Главный орган манипулирования – челюсти.

Формирование двигательных навыков. Преобладают ригидные, генетически запрограммированные компоненты. Двигательные способности весьма сложны и разнообразны. Активный поиск положительных раздражителей, избегание отрицательных (вредных), развитое защитное поведение.

#### Б) Высший уровень.

Элементарные формы мышления (решение задач). Складывание определенной «картины мира».

Высокоразвитые инстинктивные формы поведения. Способность к научению.

#### В) Наивысший уровень.

Выделение в практической деятельности особой, ориентировочно-исследовательской подготовительной фазы. Способность решать одну и ту же задачу разными методами. Перенос однажды найденного принципа

решения задачи в новые условия. Создание и использование в деятельности примитивных орудий. Способность к познанию окружающей действительности независимо от наличия биологических потребностей. Непосредственное усмотрение и учет причинно-следственных связей между явлениями в практических действиях.

Выделение специализированных органов манипулирования: лап и рук. Развитие исследовательских форм поведения с широким использованием ранее приобретенных знаний, умений и навыков.

Каждая из стадий и соответствующие ей уровни характеризуются определенным сочетанием двигательной активности и форм психического отражения, причем в процессе эволюционного развития и то и другое взаимодействует друг с другом. Совершенствование движений ведет к улучшению приспособительной деятельности организма. Эта деятельность, в свою очередь, способствует улучшению нервной системы, расширению ее возможностей, создает условия для развития новых видов деятельности и форм отражения. То и другое опосредствуется совершенствованием психики.

**Психика – свойство высокоорганизованной материи (головного мозга), заключающееся в способности субъектом активно отражать явления объективного мира, что делает возможным построение картины этого мира и саморегуляцию своего поведения и деятельности.**

Проблема происхождения психики является самой сложной для науки. Существует много теорий о происхождении и сущности психики. Одни считают, что всей природе присуща психика. Другие - что она может быть только у живых существ. Третьи - что она может быть только у человека. Современная психология считает, что психика возникает у живых существ только на определенном этапе филогенетического развития. Психика и психические явления формировались в течение сотен миллионов лет в процессе эволюции жизни на Земле и естественного отбора. Уровень развития психики животных зависит от того на какой ступени эволюционной ступени эволюционной лестнице находится животное (табл. 1).

**Таблица 1. – Уровни развития психики**

Уровни психического отражения	Формы поведения животных
<b>Элементарная чувствительность</b> (животное реагирует только на отдельные свойства предметов внешнего мира: цвет, запах, вибрация)	Инстинкт – это врожденные формы реагирования на определенные условия среды (строительство муравейника, жизнь пчел).
<b>Перцептивная психика.</b> Предметное восприятие (деятельность животного определяется воздействием предмета в целом).	Навык – это форма поведения, приобретаемая в индивидуальном опыте животного
<b>Отражение межпредметных связей</b> (характеризуется	Интеллектуальное поведение

способностью животного решать наглядно-действенные задачи, отражать сложные отношения между отдельными предметами)	
--	--

Возникновение и развитие психики, с точки зрения науки, есть результат длительного приспособления живых организмов к окружающей среде. Живые существа, обладая активностью, могут осуществлять избирательное взаимодействие с окружающей средой. Это необходимо для поддержания жизнедеятельности, в основе которой лежит обмен веществ, происходящий в организме. К веществам, полезным для организма, они приближаются и усваивают их, а от веществ, оказывающих вредное воздействие, отстраняются.

Избирательное поведение простейших организмов связано с появлением особого биологического механизма приспособления - раздражимости.

Усложнение условий существования привело к появлению более сложных живых организмов, у которых стали формироваться психологические механизмы приспособления, связанные с возникновением и развитием нервной системы (чувствительность). Более высокая стадия развития психики, которая дает возможность живым существам воспринимать предметы и явления и отличать их по форме, величине и пространственному положению, называется перцептивной. На основе восприятия (перцепции) формируются образы предметов и явлений, благодаря которым живые существа могут приспособиться к самым разнообразным условиям существования. Все это способствует не только дальнейшему развитию сенсорных и перцептивных процессов (ощущений и восприятий), но и обеспечивает появление более сложных психических процессов - памяти, мышлению и воображению.

Также существуют разные подходы к пониманию того, кому присуща психика:

- 1) антропсихизм – психика присуща только человеку;
- 2) панпсихизм – всеобщая одухотворенность природу, т.е. всему миру присуща психика;
- 3) биопсихизм – психика есть свойство живой природы (присуща растениям);
- 4) нейропсихизм – психика свойственна только организмам, которые имеют нервную систему;
- 5) мозгопсихизм – психика только у организмов, имеющих головной мозг (у насекомых психики нет);

Психика человека – качественно более высокий уровень, чем психика животных. Процесс становления человека был процессом разложения инстинктивной основы психики животных и формирования механизмов сознательной деятельности. Сознание могло возникнуть лишь как функция высокоорганизованного мозга, который сформировался под влиянием труда и речи. Ключ к решению вопроса, который представляет собой

происхождение человека и его сознания заключается в одном слове - **труд**.

## **2 Психика и формы поведения животных.**

*Психика в свете теории отражения. Рефлекторная природа психики. Условные и безусловные рефлексы и их значение. Психика как свойство нервной системы, мозга. Процессы торможения и возбуждения. Психика как продукт и фактор эволюционного процесса. Структура психики. Возникновение психики как результат эволюции материи. Сигнальный характер психики.*

Психика, являясь одним из важнейших механизмов приспособления, дает возможность живым организмам обитать в самых разнообразных условиях существования. Это достигается благодаря тому, что психика является регулятором поведения живых существ, которое строится, с одной стороны, в строгом соответствии с достигнутым уровнем развития психики, а, с другой стороны, в соответствии с конкретными условиями существования.

На стадии элементарной сенсорной психики, которая начинает функционировать у беспозвоночных с появлением простейшего психического явления - ощущения, появляется способность реагировать на действие, как на биологически важных веществ, так и нейтральных агентов, простейшими движениями, направленными на овладение этими веществами или на отстранение от них. Эта простейшая форма поведения может иметь как врожденный, так и приобретенный характер. Но преимущественно поведение этих существ регулируется жесткими врожденными программами, возникающие же при этом ощущения являются пусковыми сигналами для их осуществления. Так, например, актиния захватывает питательные вещества щупальцами, подносит их к ротовому отверстию и заглатывает. Если же около актинии окажется индифферентное вещество, например, кусочек бумаги, то она схватит ее щупальцами, поднесет ко рту и проглотит. Затем, после нескольких повторений она перестает это делать и даже начинает отбрасывать бумагу.

Но образовавшаяся связь между действием нейтрального вещества и движением, направленным на его отстранение, является неустойчивой и через некоторое время исчезает.

На стадии перцептивной психики, у таких животных как членистоногие, рыбы и др. низшие позвоночные, появляются более сложные формы поведения, имеющие также врожденный, наследственный характер. Такие сложные видовые врожденные формы поведения, направленные на удовлетворение биологических функций организма, называют инстинктами. Пусковыми сигналами, вызывающими инстинктивные формы поведения, могут быть высококодифференцированные ощущения и перцептивные образы, возникающие при действии стимулов на органы чувств. Эти психические



регуляторы жестко привязаны к определенным движениям и действиям и автоматически вызывают их. К. Фабр следующим образом описывает инстинктивное поведение земляной осы. Для выведения своего потомства оса делает в земле норку, в которую втаскивает парализованное животное и откладывает в нем яичко, из которого появится потом личинка. В тот момент, когда оса притащила к своей норке кузнечика и отправилась осматривать норку, Фабр отодвинул его от норки. Оса, поискав кузнечика и найдя его, снова подтащила к норке и опять полезла ее обследовать. Сорок раз удалял Фабр кузнечика от норки и каждый раз она, прежде чем втащить его в норку, обыскивала ее, чтобы убедиться в том, что она свободна. Связь между образом, воспринимаемой норки и кузнечика, и системой инстинктивных действий осы является жесткой и имеет стереотипный характер, вследствие чего инстинктивное поведение осы в изменившихся условиях становится нецелесообразным.

Такая же жесткая связь между перцептивными образами и инстинктивным поведением наблюдается и у более развитых живых существ, в частности, у позвоночных животных. Причем, эти образы очень часто являются малодифференцированными и расплывчатыми, вследствие чего стимулами, вызывающими инстинктивные действия, становятся объекты, сходные между собой. Так, лягушка бросается на любой движущийся в воздухе объект, напоминающий по форме летящую муху. Цыплята прячутся и замирают, если в их поле зрения попадает крестообразная фигура, напоминающая силуэт коршуна. Чайки, живущие в колониях, всегда возвращаются на свое гнездо, так как хорошо ориентируются в пространстве. Но если заменить яйцо шариком или кубиком чайка этого не заметит, сядет на свое гнездо и будет высидывать птенца.

Наряду с врожденными инстинктивными формами поведения у животных с перцептивной психикой большую роль начинают играть приобретенные формы поведения - навыки. Преимущественно навыки проявляются, в явно выраженной форме, у высших животных, имеющих кору больших полушария, так как в их основе лежат временные нервные связи, образованные в клетках коры. В состав навыка входят как врожденные, так и приобретенные, в результате случайных проб, отдельные движения.

Таким образом, навык - это приобретенная, индивидуальная форма поведения, обеспечивающая приспособление животных к постоянно меняющейся среде.

Для высших животных характерны такие способы осуществления движений как ходьба, бег, лазанье, ползание, прыжки, полет. На их основе осуществляется активный поиск биологически важных объектов и предвосхищение вредных воздействий среды. Это достигается благодаря тому, что образ воспринимаемого предмета в процессе формирования навыка становится сигналом биологически значимых воздействий и является регулятором новых форм поведения, обеспечивающих приспособление к меняющейся среде. В то же время образ объекта, ставшего в структуре навыка сигналом-регулятором, не так жестко связан с поведением

животного, как это имеет место в инстинкте. Он становится более четким, дифференцированным и может существовать самостоятельно, если больше не подкрепляется биологически важным стимулом. Так, у щук быстро вырабатывается охотничий навык на вид мелких рыб, которыми она питается. В эксперименте щуку, находившуюся в аквариуме, отделили от мелких рыбок стеклом. Щука долгое время пыталась добраться до рыбок, но мешало стекло. Когда она перестала биться о стекло и не обращала внимания на рыбок, его убрали. Теперь рыбки стали плавать около щуки, но она, хотя и видела их, длительное время не трогала. Относительная самостоятельность перцептивного образа от поведения является биологически целесообразной так как благодаря этому образовавшаяся связь между образом и действием может быстро угаснуть и возникнуть новая более целесообразная. Наиболее четко это проявляется у млекопитающих. В эксперименте перед собакой, посаженной на цепь, клали кусочек мяса на таком расстоянии, чтобы она не могла его достать передней лапой. К кусочку мяса была привязана веревка, при помощи которой можно было подтянуть его. Собака пыталась достать мясо лапой, но не могла. После многократных безуспешных попыток она случайно зацепила лапой веревку и достала мясо. Эта связь между образом мяса, веревкой и движением передней лапой закрепилась и теперь собака без особых затруднений овладевала мясом. После этого конец веревки, привязанной к мясу, был помещен на таком расстоянии, чтобы собака не могла достать его передней лапой, но могла это сделать задней. Собака долгое время пыталась достать конец веревки передней лапой, но безуспешно. Тогда она повернулась и после нескольких попыток подтянула мясо задней лапой. Подобного рода поведение является характерным для высших животных, особенно для обезьян, что свидетельствует о появлении зачатков разума у этих животных, пока что неразрывно связанного с их практическими действиями. Такая гибкая форма поведения, свойственная высшим животным, дающая им возможность сразу найти выход из сложной проблемной ситуации, не совершая случайных движений, называется интеллектуальным поведением. В процессе осуществления этой формы поведения происходит дальнейшее освобождение образа, воспринимаемого объекта от действий, направленных на удовлетворение биологических потребностей.

Подобного рода поведения обезьян И.П. Павлов объяснял “настойчивой” и “бескорыстной любознательностью”. В связи с появлением у человекообразных обезьян высокоразвитых конечностей - рук начинает проявляться способность манипулировать предметами, соединять их, изменять их свойства и положение в пространстве. Их часто привлекает не приманка, запрятанная в проблемный ящик, а окружающие предметы, которые они начинают активно обследовать: обнюхивать, ощупывать, рассматривать, хватать руками, размахивать, стучать, передвигать, приставлять друг к другу, обкусывать и т. п. На основе этих ориентировочно-исследовательских действий у обезьян формируются перцептивные образы, отражающие пространственные свойства и отношения между объектами -

форму, величину длину, толщину, удаленность, близость их друг к другу.

В экспериментах, проводимых Н.Н. Лодыгиной-Котс, шимпанзе Парис мог подобрать и применить предмет годный по форме и величине для того, чтобы протолкнуть его в трубку и вытолкнуть из нее спрятанную приманку. В опытах, описанных И.П. Павловым, обезьяна могла выбрать среди палок с круглым, квадратным и треугольным сечением нужную палку, вставить ее в треугольную прорезь в ящике, нажать ею на рычаг, запирающий дверцу, и достать приманку.

Таким образом, обезьяна, совершая ориентировочно-исследовательские и практические действия в экспериментальной ситуации, может отражать не только предметы, но и связи между ними, обнаруживая тем самым способность проявлять конкретное практическое (ручное) мышление. Благодаря тому, что обезьяна может отражать связи и отношения между объектами, она способна не только осуществлять орудийные действия, но и создавать простейшие орудия труда. Так, в экспериментальных условиях обезьяна может соединить две палки, если одна из них полая, а вторая может быть вставлена в нее, и достать приманку. Если же цельная палка не входит в полую, то она может ее обкусать и соединить с другой палкой.

Изготовленные обезьяной орудия отличаются от орудий, создаваемых человеком, тем, что человек, изготавливая их, действует одной вещью на другую, обезьяна же изготавливает орудия при помощи рук и зубов. Кроме того обезьяна не изготавливает орудий впрок и не сохраняет их. Создав орудие в экспериментальной обстановке, она, применив его, бросает или ломает.

Орудийные действия обезьян часто осуществляются на основе подражания. Обезьяна, увидев, как человек подметает пол, может взять веник и совершать такие же движения как человек, но при этом она не собирает мусор, а разбрасывает его. Подражая человеку, обезьяна воспроизводит только внешнюю сторону действия, не предвидя его результатов.

Способность обезьян улавливать связи между предметами и совершать предметные действия может рассматриваться только лишь как потенциальная возможность, которая реализуется при наличии проблемной ситуации. В обычной же обстановке она использует инстинктивные формы поведения и навыки.

Научившись совершать интеллектуальное действие, обезьяна закрепляет его и воспроизводит даже в том случае, если оно становится нецелесообразным. В одном из опытов И.П. Павлова шимпанзе Рафаэль научился гасить огонь спиртовки, открывая кран бачка, стоявшего над ней, и доставать фрукты в ящике, находившиеся за спиртовкой. В следующем опыте бак был поставлен в стороне. Рафаэль справился и с этой задачей. Набрав воду из бачка в рот, он выплеснул ее на огонь и погасил его. Затем ситуацию усложнили. Ящик с приманкой поставили на плот, находившийся среди водоема. Бак с водой поместили на другом плоту, соединив его с первым мостиком. Рафаэля высадили на первый плот. Поискав бак на первом плоту, он бросился на второй, набрал воду из бака, вернулся на первый плот

и залил огонь. Как видим, образ воды в баке стал для Рафаэля составной частью образа всей ситуации, связанной с системой действий, направленных на овладение приманкой. Он не может быть вычленен Рафаэлем из воспринимаемой ситуации и в силу этого не может быть отождествлен с образом воды в водоеме. В этом как раз и заключается ограниченность интеллекта обезьян и полная зависимость ее поведения от непосредственно воспринимаемой ситуации.

### **3 Возникновение и развитие сознания у человека.**

*Психика и сознание. Сознание как высшая форма отражения. Сознательные психические явления: психические процессы, состояния и свойства личности. Сознательное и бессознательное. Природа человеческого сознания. Учение о динамической локализации функций.*

*Сознание как обобщенное отражение действительности. Деление психических явлений на процессы, свойства и состояния. Связь развития сознания с формированием и использованием речи и других знаковых систем. Понятие о рефлексии.*

Существенное отличие человека как вида от животных состоит в его способности рассуждать и мыслить абстрактно, размышлять о своем прошлом, критически оценивая его, и думать о будущем, разрабатывая и реализуя рассчитанные на него планы и программы. Все это вместе взятое связано со сферой человеческого сознания

**Сознание – высший уровень психического отражения объективной реальности с помощью речи, присущий человеку как социальному существу.**

Сознание является высшим уровнем отражения человеком действительности, если психику рассматривают с материалистических позиций, и собственно человеческой формой психического начала бытия, если психику трактуют с идеалистических позиций. В истории психологической науки сознание явилось труднейшей проблемой, которую до сих пор не удалось решить с материалистических или идеалистических позиций, но на пути ее материалистического понимания возникало множество самых сложных вопросов. Именно по этой причине вопрос о сознании, несмотря на важнейшее значение этого явления в понимании психологии и поведении человека, до сих пор остается одной из наименее разработанных.

Независимо от того, каких философских позиций придерживались исследователи сознания, с ним неизбежно связывали так называемую рефлексивную способность, т.е. готовность сознания к познанию других психических явлений и самого себя. Наличие у человека такой способности является основанием для существования и развития психологических наук, ибо без нее данный класс феноменов был бы закрыт для познания. Без рефлексии человек не мог бы иметь даже представления о том, что у него есть психика.

Психика как отражение действительности в мозгу человека характеризуется различными уровнями. Высший уровень психического отражения объективной реальности, присущий человеку как социальному существу – сознание.

Выделяют два слоя сознания (В. П. Зинченко).

1. Бытийное сознание (сознание для бытия), включающее в себя: 1) биодинамические свойства движений, опыт действий; 2) чувственные образы.

2. Рефлексивное сознание (сознание для сознания), включающее в себя: 1) значение; 2) смысл. Значение — содержание общественного сознания, усваиваемое человеком, — это могут быть операционные значения, предметные, вербальные значения, житейские и научные значения — понятия. Смысл — субъективное понимание и отношение к ситуации, информации. Непонимание связано с трудностями осмысления значений. Процессы взаимной трансформации значений и смыслов (осмысление значений и означение смыслов) выступают средством диалога и взаимопонимания.

На бытийном слое сознания решаются очень сложные задачи, т. к. для эффективного в той или иной ситуации поведения необходима актуализация нужного в данный момент образа и нужной двигательной программы, т. е. образ действия должен вписываться в образ мира. Мир идей, понятий, житейских и научных знаний соотносится со значением (рефлексивного сознания). Мир предметно-практической деятельности соотносится с биодинамической тканью движения и действия (бытийного слоя сознания). Мир представлений, воображений, культурных символов и знаков соотносится с чувственной тканью (бытийного сознания). Сознание рождается и присутствует во всех этих мирах. Эпицентром сознания является сознание собственного «Я».

Структура сознания:

1. Совокупность знаний об окружающем мире.
2. Разграничение объекта и субъекта (человек единственный среди живых существ, который способен обратить психическую деятельность на самого себя).
3. Обеспечение целеполагающей деятельности (т.е. формирование цели деятельности, принятие волевых решений, учет хода выполнения действий и внесение необходимых корректив).

Свойства сознания:

1. Сознание всегда активно. Проявляется в том, что псих. отражение носит непосредственный характер, а наоборот происходит дифференциация псих. образов по степени значимости.
2. Идеальность, под которой понимают такой способ освоения человеком мира, когда объекты осваиваются без непосредственного взаимодействия с ними.

3. Объем сознания, определяется количеством внешних или внутренних объектов сознания, которые обеспечиваются достаточно отчетливое одновременное отражение.

4. Социальная природа сознания, т.е. условием его развития является включенность человека в социальные отношения.

5. Способность к коммуникации, обеспечивает обмен содержанием сознания.

6. Идеаторность, т.е. способность создать идеи без опоры на чувственный опыт.

7. Рефлексия – это способность человека наблюдать и оценивать самого себя.

#### Функции сознания:

- 1) отражательная,
- 2) порождающая (творчески-креативная),
- 3) регулятивно-оценочная,
- 4) рефлексивная функция.

В качестве объекта рефлексии может выступать: 1) отражение мира, 2) мышление о нем, 3) способы регуляции человеком своего поведения, 4) сами процессы рефлексии и 5) свое личное сознание.

Бытийный слой содержит в себе истоки и начала рефлексивного слоя, поскольку значения и смыслы рождаются в бытийном слое. Выраженное в слове значение содержит: 1) образ, 2) операционное и предметное значение, 3) осмысленное и предметное действие. Слова, язык не существует только как язык, в нем объективировались формы мышления, которые нами и овладевают через использование языка.

Венцом развития сознания является формирование самосознания, которое позволяет человеку не только отражать внешний мир, но, выделив себя в этом мире, познавать свой внутренний мир, переживать его и определенным образом к себе относиться. Осознание себя в качестве устойчивого объекта предполагает внутреннюю целостность, постоянство личности, которая, независимо от меняющихся ситуаций, способна при этом оставаться сама собой. Главная функция самосознания — сделать для человека доступными мотивами и результаты его поступков и дать возможность понять, каков он есть на самом деле. Если оценка окажется неудовлетворительной, то человек может либо заняться самоусовершенствованием, саморазвитием, либо, включив защитные механизмы, вытеснить эти неприятные сведения, избегая травмирующего влияния внутреннего конфликта.

Сознанию человека присущи такие стороны, как *самосознание, самоанализ, самоконтроль*. А они формируются лишь тогда, когда человек выделяет себя из окружающей среды.

*Первая психологическая характеристика сознания человека включает ощущение себя познающим субъектом, способность мысленно представлять существующую и воображаемую действительность, контролировать*

*собственные психические и поведенческие состояния, управлять ими, способность видеть и воспринимать в форме образов окружающую действительность.* Ощущение себя познающим субъектом означает, что человек осознает себя как отделенное от остального мира существо, готовое и способное к изучению и познанию этого мира, т.е. к получению более или менее достоверных знаний о нем. Человек осознает эти знания как феномены, отличные от объектов, к которым они относятся, может сформулировать эти знания, выразив их в словах, понятиях, разнообразной иной символике, передать другому человеку и будущим поколениям людей, хранить, воспроизводить, работать со знаниями как с особым объектом. При утрате сознания (сон, гипноз, болезнь и т.п.) такая способность теряется.

*Мысленное представление и воображение действительности — вторая важная психологическая характеристика сознания. Она, как и сознание в целом, тесным образом связана с волей.* О сознательном управлении представлениями и воображением говорят обычно тогда, когда они порождаются и изменяются усилием воли человека.

*Представление действительности, отсутствующей в данный момент времени или вовсе не существующей (воображение, грезы, мечты, фантазия), выступает как одна из важнейших психологических характеристик сознания.* В данном случае человек произвольно, т.е. сознательно, отвлекается от восприятия окружающего, от посторонних мыслей, и сосредоточивает все свое внимание на какой-либо идее, образе, воспоминании и т.п., рисуя и развивая в своем воображении то, что в данный момент он непосредственно не видит или вообще не в состоянии увидеть.

*Волевое управление психическими процессами и состояниями* всегда связывалось с сознанием. Не случайно, что в старых учебниках по психологии темы «Сознание» и «Воля» почти всегда соседствовали друг с другом и обсуждались одновременно.

*Третья характеристика человеческого сознания — это его способность к коммуникации, т.е. передаче другим лицам того, что осознает данный*

*человек, с помощью языка и других знаковых систем.* Коммуникативные возможности есть у многих высших животных, но от человеческих они отличаются одним важным обстоятельством: с помощью языка человек передает людям не только сообщения о своих внутренних состояниях (именно это является главным в языке и общении животных), но и о том, что знает, видит, понимает, представляет, т.е. объективную информацию об окружающем мире.

*Еще одной особенностью человеческого сознания является наличие в нем интеллектуальных схем. Схемой называется определенная умственная структура, в соответствии с которой человеком воспринимается, перерабатывается и хранится информация об окружающем мире и о самом себе.*

Обмениваясь друг с другом разнообразной информацией, люди выделяют в сообщаемом главное. Так происходит абстрагирование, т.е.

отвлечение от всего второстепенного, и сосредоточение сознания на самом существенном. Обобщенное отражение действительности и составляет содержание индивидуального сознания. Вот почему мы говорим о том, что без языка и речи сознание человека невысказуемо.

Высшей формой сознания является **самосознание** – сознание, объектом которого является сам субъект. Необходимым условием развития С. человека является общение и взаимодействие с другими людьми, так как осознать самого себя человек может лишь на основе познания внешнего, в частности, другого человека. Каждый новый социальный контакт меняет представление человека о себе, постепенно у него формируется целая система таких представлений. Однако С. связано не только с внешними воздействиями, но самопознанием. На протяжении жизни человека самосознание развивается неравномерно, что выражается в существовании периодов как медленного (младенчество) так и интенсивного (подросток) развития представлений человека о себе.

Существующая в сознании человека система представлений о себе – Я-концепция. В структуре можно выделить три компонента:

1) когнитивный («образ я», т.е., что я знаю о себе). У каждого человека имеется множество представлений о самом себе: я-прошлое, я-будущее, я-реальное. Каждый человек создает для себя образ идеального я, то есть романтическую мечту о том, каким он хотел бы стать. Как правило, идеальное-я обладает качествами, которые имеют ценность в глазах людей, пользуются авторитетом.

2) оценочный (самооценка, т.е. личностное суждение о собственной ценности)

Поскольку самооценка основана на нашем собственном суждении, она не всегда соответствует действительности, т.е. бывает неадекватной (низкой и высокой). Многие зависят от того, как человек оценивает свои возможности в данном отношении. В целом, можно выделить три группы людей: которые адекватно оценивают свои возможности; склонные к их постоянной переоценке; к постоянной недооценке.

3) поведенческий (как я веду себя в соответствии с оценкой того, что я знаю о себе). Стремление быть понятым, завоевывать симпатии, повысить свой статус, желание остаться незамеченным, уклониться от оценки, критики, скрыть свои недостатки.

Психика человека имеет два уровня:

- высший, образуемый сознанием;
- низший, образуемый бессознательным (или подсознательным).

Рассматривая соотношение понятий «Психика», «Сознание», следует иметь в виду, что психическое шире, чем сознание. Сознание – это высший уровень психического, кроме него есть другой уровень – бессознательное. Лишь малая часть одновременно протекающих внешних и внутренних воздействий находит отражение в зоне ясного сознания человека. Остальные воздействия также влияют на поведение человека, но при этом не осознаются. Такая регуляция осуществляется бессознательно.



*Формы проявления бессознательного.* Человек, наделенный сознанием, в состоянии совершать мотивированные действия, добиваться поставленной цели или выполнять определенную работу, он осознает и контролирует свое поведение или состояние. Однако для человека характерно наличие двух больших групп психических процессов, которые различаются степенью их осознания самим субъектом. Часть психических процессов и явлений человеком осознаются, но существует большое количество психических процессов и явлений, течение или проявление которых «отражается в сознании человека». Эти процессы относятся к группе так называемых неосознаваемых процессов, или к бессознательному.

Неосознаваемые психические процессы особенно активно стали изучаться в начале XX в. Этой проблемой занимались различные ученые, но уже результаты первых исследований показали, что проблема бессознательного настолько обширна, что вся осознаваемая человеком информация — это лишь верхушка айсберга, большая часть которого не видна глазу наблюдателя.

Низший уровень психики образует бессознательное. **Бессознательное - это совокупность психических процессов, актов и состояний, обусловленных воздействиями, во влиянии которых человек не дает себе отчета.** Оставаясь психическим (отсюда ясно, что понятие психики шире, чем понятие «сознание», «социальное»), бессознательное представляет собой такую форму отражения действительности, при которой утрачивается полнота ориентировки во времени и месте действия, нарушается речевое регулирование поведения. В бессознательном, в отличие от сознания, невозможен целенаправленный контроль человеком тех действий, которые он совершает, невозможна и оценка их результата.

*Бессознательное* - это такие психические процессы и состояния, которые обусловлены поступающими воздействиями, но вместе с тем человек не дает себе отчета об их влиянии (они не отражаются в сознании). Оно включает в себя два уровня: 1) *подсознательное* - те представления, желания, действия, которые ушли сейчас из сознания, но могут прийти в сознание с помощью специальных приемов. 2) *собственно бессознательное* - совершенно недоступные сознанию явления.

Бессознательное отличается от сознательного тем, что отражаемая им реальность сливается с переживаниями субъекта, его отношениями к миру, поэтому в бессознательном невозможны произвольный контроль осуществляемых субъектом действий и оценка их результатов. Бессознательное проявляется в следующих формах: сновидения, эмоциональное заражение, паника, интуиция, аффект, гипноз, произвольное запоминание и т.д., а также в стремлениях, чувствах, поступках, причины которых не осознаются личностью.

Выделяется четыре класса проявлений бессознательного:

1. Надсознательные явления: творческая интуиция и другие явления индивидуального научного творчества.
2. Неосознаваемые побудители деятельности (неосознаваемые мотивы и смысловые установки).

3. Неосознаваемые регуляторы способов выполнения деятельности (операциональные установки и стереотипы автоматизированного поведения).

4. Проявление субсенсорного восприятия (сверхвосприятие).

Сознание и подсознание находятся с собой в постоянном взаимодействии. Считается, что в сознание попадают те сигналы и ситуации, которые создают трудности из-за своей новизны. Но как только решение найдено, вновь включается подсознание, а сознание готовится к преодолению новых проблемных ситуаций.

Психика бессознательного не имеет устоявшейся классификации.

**1. Неосознаваемые автоматизмы** - это действия, реализуемые человеком без контроля со стороны сознания, которые либо никогда не находились под контролем (автоматические, напр., мигание), либо действия, которые вначале контролировались сознанием, но в результате их постоянной повторяемости потеряли такую потребность (навыки – печатание текста). Под **неосознаваемыми автоматизмами** подразумевают обычно действия или акты, которые совершаются без участия сознания, как бы «сами собой». В этих случаях часто говорят о «механической работе», о работе, «при которой голова остается свободной».

**2. Неосознаваемые сопровождения сознательных действий** (grimаса, поглаживание висков, открытый при удивлении рот). Теперь перейдем к третьему классу неосознаваемых механизмов — **неосознаваемым сопровождениям сознательных действий**. Существует большое количество неосознаваемых процессов, которые просто сопровождают действие. Например, вы могли видеть, как человек, слушающий музыку, в такт покачивает ногой. Или человек, орудующий ножницами, одновременно с этим двигает челюстями. Лицо человека, который смотрит на другого, порезавшего руку, часто приобретает сочувствующее выражение, при этом сам человек этого не замечает. И таких примеров очень много. Все эти явления и есть неосознаваемое сопровождение сознательных действий. Следовательно, к неосознаваемым сопровождениям сознательных действий мы относим произвольные движения, тоническое напряжение, мимику и пантомимику, а также большой класс вегетативных движений, сопровождающих действия и состояния человека.

**3. Неосознаваемые установки** состояние готовности организма, предшествующее реагированию человека на раздражитель (Р. Гамзатов). Понятие «установка» занимает в психологии очень важное место, потому что стоящие за ним явления пронизывают практически все сферы психологической жизни человека. В отечественной психологии существовало целое направление, разрабатывающее проблему установки в очень широких масштабах. Данное направление было создано основателем грузинской школы психологов **Дмитрием Николаевичем Узнадзе** (1886-1950), который многие годы разрабатывал его со своими учениками. *По мнению Д.Н.Узнадзе, установка — это готовность организма или субъекта к совершению определенного действия или реагирования в определенном направлении. В этом определении делается упор на готовность к действию*

или реагированию.

**4. Невротические симптомы** — сильные энергетические очаги полученных когда-то индивидом психических травм, пережитых им и постепенно вытесненных в сферу бессознательного (страх высоты).

**5. Ошибочные акты** — произвольные ошибки, допущенные вследствие скрытых от сознания переживаний (оговорки).

Исследования процессов, входящих в этот класс, прежде всего, связаны с именем одного из самых известных психологов XX в., — **Зигмундом Фрейдом**. Фрейд создал свою **теорию бессознательного**. Согласно теории Фрейда, в психике человека существует три сферы, или области: сознание, предсознание и бессознательное. К категории сознания он относил все, что осознается и контролируется человеком. К области предсознания Фрейд относил скрытые, или латентные, знания. Это те знания, которыми человек располагает, но которые в данный момент отсутствуют в сознании. Таким образом, можно сделать вывод о том, что психика значительно шире сознания. Сознание — это лишь видимая часть айсберга, а его большая часть скрыта от осознанного контроля человеком. Область бессознательного, по Фрейду, обладает совершенно другими свойствами. Первое свойство заключается в том, что содержание этой области не осознается, но оказывает чрезвычайно существенное влияние на наше поведение. Область бессознательного действительна. Второе свойство заключается в том, что информация, находящаяся в области бессознательного, с трудом переходит в сознание. Объясняется это работой двух механизмов: *вытеснения* и *сопротивления*. Что же за знания, или феномены, находятся в области бессознательного и при этом оказывают огромное влияние на поведение человека?

По мнению Фрейда, психическая жизнь человека определяется его влечениями, главное из которых — сексуальное (либидо). Они (влечения) имеют большой энергетический заряд, однако в сознание не пропускаются, поскольку сознание оказывает им сопротивление. Тем не менее, они периодически прорываются в сознательную жизнь человека, принимая искаженную или символическую форму.

В результате вытеснения в сферу бессознательного, они также образуют сильные энергетические очаги, которые проявляются в так называемых «ошибочных действиях». К ошибочным действиям Фрейд относил забывание определенных фактов, намерений, имен, а также описки, оговорки и т.п. Эти явления объяснялись им как следствие тяжелых или неприятных переживаний, связанных с тем или иным предметом, словом, именем и др. В свою очередь, оговорки или случайные описки Фрейд объяснял тем, что в них содержатся истинные намерения человека, тщательно скрывающиеся от других. Заканчивая разговор о неосознаваемых побудителях действий, следует отметить, что теория Фрейда, несмотря на свою противоречивость, все же позволяет понять многие механизмы неосознаваемых действий человека.

**6. Надсознательные процессы** — сознанию иногда не под силу

осуществить некоторые действия (интеллектуальные, эмоциональные). Результаты появляются как бы внезапно: интуиция, любовь.

**7. Измененные состояния сознания (ИСС)** они появляются в результате употребления психотропных веществ (наркотики, кофе, алкоголь) и специальных приемов и психотехник (гипноз, медитации). ИСС характеризуются качественным сдвигом в работе психики. Согласно теории И.П. Павлова, при определенных состояниях ЦНС наблюдается заторможенность коры больших полушарий. Работа нервных клеток перестает подчиняться правилу силовых отношений: чем сильнее раздражитель, тем интенсивнее ответная реакция. В состоянии заторможенности клетки не реагируют на сильный раздражитель, зато слабый вызывает сильную реакцию. Слабые раздражители создают мощные очаги возбуждения, которые изменяют обычное течение психических процессов.

А) общим для психотропных веществ является то, что все они нарушают процессы обработки информации: сигналы либо блокируются, либо ускоряются, либо искажаются.

Б) гипноз переводит стрелку работы психики с уровня сознания на уровень подсознания. Все методы гипноза основаны на приемах отключения сознания. Главное - заставить работать правое (чувственное) полушарие и отключит левое (логичное) полушарие.

В) при различных видах медитации внимание человека концентрируется на резко ограниченном числе раздражителей, уменьшая тем самым сферу деятельности сознания. Создается доминанта - сильный очаг возбуждения в коре головного мозга. Именно она позволяет настроить человека на мистическую волну.

Сознание и бессознательное находятся в постоянном взаимодействии. В обычных состояниях основные действия индивида находятся под тем или иным уровнем контроля сознания. В измененных состояниях сознания инициативу перехватывает сфера бессознательного.

Взаимосвязь сознания и бессознательного просматривается на феномене *сновидений*. Сон - особый вид активности человека. Во время сна человек: сохраняет память (может пересказать сновидения), может реализовывать намерения (пробудиться в желаемое время), может выкрикивать имена людей, фрагменты ситуаций, выдавая тем самым их значимость для себя и свою причастность к ним.

Сон включает в себя две циклически повторяющиеся фазы: медленную и быструю. Обычно они повторяются 4-5 раз во время ночного сна. Во время медленной фазы падает общая активность человека, он погружается в глубокий и крепкий сон и не может воспроизвести сновидения. Эта фаза более характерна для первой половины ночи. Во время быстрой фазы все процессы активизируются (сновидения с возможностью воспроизведения). З. Фрейд утверждал, что в сознание человека в виде сновидений попадает то, что не пропусклось сознанием в период бодрствования.

Таким образом, сновидения уменьшают накопленную днем

напряженность и представляют своеобразный механизм психологической защиты человека.

#### **4. Сходство и различие психики человека и животных.**

Откуда и как появился человек, почему у него стало функционировать сознание как высшая форма психики, чем отличается поведение человека от поведения животных, ответ на все эти вопросы разные теории дают по-разному. Одни полагают, что человек земного происхождения, другие - что он появился из космоса, третьи - что он имеет божественное происхождение.

Современная наука в основном придерживается первой точки зрения, согласно которой, человек, как сложно устроенный организм, появился на земле в результате длительного развития животного мира. Но у человека наряду с телом есть еще душа, главным свойством которой является сознание. Каким же образом человек приобрел это свойство? Одни полагают, что сознание возникло под влиянием биологических законов развития, другие - что появление сознания связано с общественно-историческими законами развития человека и общества.

Если стать на первую точку зрения, то следует признать, что сознание присуще не только человеку, но и высшим животным. Если это так, то человек тогда ничем не отличается от них. Именно к такому выводу пришли бихевиористы и фрейдисты, а также их последователи. Так, Д. Морис в своей книге "Голая обезьяна", вышедшей в Америке в конце 60-х годов, пишет, что современный человек это та же старая голая обезьяна. Отличие только в том, что он придумал новые названия. Вместо "охота" он говорит "работа", вместо "гнездо" - "дом", вместо "самка" - "жена", вместо "спаривания" - "женитьба" и т.д.

Ясно, что такой подход не может объяснить коренные изменения, происшедшие в процессе развития человека в его телесной организации и в психике. В то же время нет никакого сомнения в том, что человек произошел от человекообразной обезьяны, так как между ним и ею есть много сходных анатомических и физиологических признаков.

Предком человека, как полагают, является ископаемое существо - питекантроп (обезьяночеловек), сочетающий в себе признаки обезьяны и человека. Это существо имело вертикальное положение тела, хорошо развитые верхние конечности, имеющие форму рук, приспособленных к осуществлению хватательных функций.

Питекантроп вел наземный стадный образ жизни. Оказавшись на земле обезьяночеловек лишился возможности легко добывать пищу, а похолодание климата требовало защиты от непогоды. Чтобы выжить древний человек должен был научиться изготавливать орудия труда и применять их для добывания пищи, изготовления одежды и строительства жилища. Все это привело к тому, что инстинктивные реакции стали постепенно заменяться целенаправленными предметными действиями, которые стали осознаваться человеком. Так в процессе целенаправленной трудовой деятельности у

человека начинает формироваться элементарное предметное сознание, направленное на преобразование природных объектов в предметы необходимые для удовлетворения потребностей человека.

Рассматривая сущность различий между сознательным действием и реакцией, С.Л. Рубинштен писал: «Сознательное действие отличается от реакции иным отношением к объекту. Для реакции предмет есть лишь раздражитель, т. е. внешняя причина или толчок, ее вызывающий. Действие - это сознательный акт деятельности, который направляется на объект. Реакция преобразуется в сознательное действие по мере того, как формируется предметное сознание».

1. Основным содержанием предметного сознания становится психический образ, отделившийся от инстинктивных реакций, и, в силу этого, давший возможность человеку познавать окружающий его мир и сознательно регулировать свое поведение.

Подчеркивая роль психического образа в становлении сознания человека, А.Н. Леонтьев отмечал: «Первоначально сознание существует лишь в форме, психического образа, открывшего субъекту окружающий его мир, деятельность по-прежнему остается практической, внешней.»

2. Под влиянием орудийных действий, направленных на преобразование предмета, перцептивный образ превращается в субъективный образ (образ осознаваемый субъектом), на базе которого начинает функционировать предметное сознание. В структуре предметного сознания важнейшую роль начинает играть практическое, наглядно-действенное мышление и воображение. Наглядно-действенное мышление дает возможность первобытному человеку образно отражать связи и отношения между предметами и явлениями, вовлеченными в практическую деятельность, а воображение - создавать новые образы предметов, которые будут изготовлены в процессе труда.

Дальнейшее развитие сознания у человека происходило под влиянием другого мощного фактора - языка и речи. Возникновение языка и речи у первобытного человека является закономерным процессом, так как трудовая деятельность с самого начала имела общественный характер. Изготовление орудий труда и их применение требовали от человека совместных действий, а обмен орудиями и продуктами труда способствовал интенсивному общению между людьми. Потребность в общении привела к появлению языка и речи, посредством которых люди не только общаются между собой, но и передают друг другу свои знания и свой опыт. Благодаря общественному труду и речевому общению инстинктивные отношения в стаде стали заменяться осознанными отношениями, а стадо стало превращаться в общество.

На ранней стадии формирования языка и речи слово и образ вещи, которую оно обозначало, были неотделимы друг от друга. Обозначая словом предмет, человек начал осознавать звуковой образ слова и образ предмета как одно и то же. Такое нерасчлененное осознание смыслового значения слова и образа вещи, которую оно обозначает, наблюдающееся на ранней

стадии формирования языка и речи, получило название примитивного языкового сознания.

“Слово и его звуковое строение, писал Л.С. Выготский, - воспринимается ребенком как часть вещи или как свойство ее, неотделимое от других свойств. Это явление, по-видимому, присуще всякому примитивному языковому сознанию”. Даже у взрослых людей, отмечал Л.С. Выготский, не имеющих теоретических знаний, слово и образ неотделимы друг от друга. На это же указывал известный лингвист А. Потебня. Он писал, что немец поражается тому, что француз может назвать хлеб как-то иначе чем “брод”, так как для него самого хлеб и есть “брод”. На стадии примитивного языкового сознания образ определяет смысловое значение слова, а применение слова дает возможность оперировать образами, не совершая практических действий с предметами. Так с появлением примитивного языкового сознания у человека начинает функционировать наглядно-образное мышление, которое дает ему возможность совершать умственные действия, направленные на познание и преобразование внешнего мира, создание произведений искусства и культуры.

Дальнейшее развитие сознания было связано с тем обстоятельством, что в связи с усложнением трудовой деятельности человек стал применять наряду словами разнообразные знаки, которые имели определенное смысловое значение. Используя знаки, как орудие умственной деятельности, человек получил возможность обобщенно и отвлеченно отражать предметы и явления внешнего и внутреннего мира и благодаря этому произвольно управлять своим поведением и своей психической деятельностью. Так постепенно у человека стало формироваться самосознание как способность осознавать самого себя и произвольно регулировать внешнюю практическую и внутреннюю теоретическую деятельность. Сначала люди применяли в качестве знаков зарубки на деревьях, узелки на веревке, звуки рожка и т. д. Затем стали применяться более сложные знаки, имеющие отвлеченное символическое значение, такие как знаки письма, математические символы, схемы, модели и т. п. Благодаря применению этих знаков человек получил возможность закреплять на длительное время результаты практической и теоретической деятельности и передавать их посредством письменной речи всем последующим поколениям. Все это оказало огромное влияние на развитие производства, науки, техники, искусства и культуры, под воздействием которых формируются высшие формы психической деятельности, свойственные абстрактно-символическому сознанию, ведущим в структуре которого становится теоретическое мышление.

Происхождение человека и его психики из животного мира привело некоторых ученых к утверждению, что между психикой человека и животных нет существенных различий. Одни из них выводили человека до уровня животных, другие, наоборот, наделяли животных качествами, присущими человеку. Антропологизация психики животных широко применялась как в психологии, так и в художественной литературе. Естественно возникает вопрос о том, в какой мере существует сходство

между психикой человека и животных, и в чем заключается их различие.

Примерно до середины XVII в. многие думали, что между человеком и животными нет ничего общего ни в анатомо-физиологическом устройстве, ни в поведении, ни тем более в происхождении. Затем была признана общность механики тела, но оставалась разобщенность психики и поведения (XVII—XVIII вв.).

В прошлом столетии теория эволюции Ч. Дарвина шатким мостиком эмоциональной экспрессии перекрыла психологическую и поведенческую пропасть, веками разделявшую эти два биологических вида, и с тех пор начались интенсивные исследования психики человека и животных. Поначалу под влиянием Дарвина они касались эмоций и внешних реакций, затем перекинулись на практическое мышление.

В начале текущего столетия исследователей заинтересовали индивидуальные различия в темпераменте среди животных (И.П. Павлов), и, наконец, последние несколько десятилетий XX в. оказались связанными с поисками идентичности в коммуникации, групповых формах поведения и механизмах научения у человека и животных.

Казалось бы, в психике человека к настоящему времени уже почти не осталось ничего такого, чего нельзя было бы обнаружить у животных. На самом деле это не так. Но, прежде чем выяснить существующие между человеком и животными принципиальные различия, необходимо ответить на вопрос о том, для чего педагогу необходимо знать результаты подобного рода исследований. Почти все, что имеется в психологии и поведении животного, приобретает им одним из двух возможных путей: передается по наследству или усваивается в стихийном процессе научения. То, что передается по наследству, обучению и воспитанию не подлежит; то, что появляется у животного спонтанно, может возникнуть и у человека без специального обучения и воспитания.

У человека кроме наследуемого и стихийно прижизненно приобретаемого опыта есть еще сознательно регулируемый, целенаправленный процесс психического и поведенческого развития, связанный с обучением и воспитанием. Если, изучая человека и сравнивая его с животными, мы обнаруживаем, что при наличии одинаковых анатомо-физиологических задатков человек в своей психологии и поведении достигает большего, чем животное, уровня развития, значит, это является результатом научения, которым можно сознательно управлять через обучение и воспитание. Таким образом, сравнительное психолого-поведенческое исследование человека и животных позволяет более правильно, научно обоснованно определять содержание и методы обучения и воспитания детей.

1. Прежде всего, сходство психики человека и животных заключается в, том, что им свойственны *низшие формы психики: сенсорная и перцептивная*. Те и другие ощущают свойства и качества, действующих на органы чувств стимулов, и воспринимают их. Животные, как и человек, имеют зрительные, слуховые, обонятельные, вкусовые и кожные ощущения.



Как у тех, так и у других возникают образы воспринимаемых предметов. Но перцептивные образы человека качественно отличаются от образов животных, так как они имеют не только внешнюю, но и внутреннюю, субъективную направленность. На основе субъективных образов у человека начинает функционировать предметное сознание, содержание которого определяется образами, составляющими внутренний духовный мир человека, связанный как с внешней действительностью, так и с телесным бытием человека.

Как человек, так и животные обладают общими врожденными элементарными *способностями познавательного характера*, которые позволяют им воспринимать мир в виде элементарных ощущений (у высокоразвитых животных — и в виде образов), запоминать информацию. Все основные виды ощущений: зрение, слух, осязание, обоняние, вкус, кожная чувствительность и др. — с рождения присутствуют у человека и животных. Их функционирование обеспечивается наличием соответствующих анализаторов, строение которых было подробно рассмотрено во второй главе. Но восприятие и память развитого человека отличаются от аналогичных функций у животных и новорожденных младенцев. Эти отличия проходят сразу по нескольким линиям.

Во-первых, у человека по сравнению с животными соответствующие *познавательные процессы* обладают особыми качествами: восприятие — предметностью, константностью, осмысленностью, а память — произвольностью и опосредствованностью (применение человеком специальных, культурно выработанных средств запоминания, хранения и воспроизведения информации). Именно эти качества приобретаются человеком при жизни и развиваются далее благодаря обучению. Во-вторых, память животных по сравнению с человеком ограничена. Они могут пользоваться в своей жизни только той информацией, которую приобретают сами. Следующим поколениям себе подобных существ они передают лишь то, что как-то закрепилось наследственно и отразилось в генотипе. Остальной благоприобретенный опыт при уходе животного из жизни оказывается безвозвратно утраченным для будущих поколений.

Иначе обстоит дело у человека. Его память практически безгранична. Он может запоминать, хранить и воспроизводить теоретически бесконечное количество информации благодаря тому, что ему самому нет необходимости всю эту информацию постоянно помнить и держать в своей голове. Для этого люди изобрели знаковые системы и средства для записи информации. Они могут не только записывать и хранить ее, но также передавать из поколения в поколение через предметы материальной и духовной культуры, обучение пользованию соответствующими знаковыми системами и средствами.

Не менее важные различия обнаруживаются *в мышлении человека и животных*. Оба названных вида живых существ чуть ли не с рождения обладают потенциальной способностью к решению элементарных практических задач в наглядно-действенном плане. Однако уже на следующих двух ступенях развития интеллекта — в наглядно-образном и

словесно-логическом мышлении – между ними обнаруживаются разительные различия. Элементы сходства в психике человека и животных имеют место также и в *интеллектуальном плане*. У высших животных начинает проявляться наглядно-действенное мышление, что позволяет им улавливать связи и отношения между воспринимаемыми объектами, и находить выход из создавшейся проблемной ситуации. К реальным действиям у высших животных является лишь потенциальной возможностью и редко реализуется в естественных условиях, так как проблемные ситуации возникают только в исключительных случаях.

И животные, и человек способны *передавать свой опыт последующим поколениям*. Но у животных он передается биологическим путем посредством наследуемых врожденных форм поведения, тогда как у людей он передается посредством специального социального научения, осуществляемого при помощи языка и речи, которые являются средством закрепления, существования и передачи общественно-исторического и индивидуального опыта.

Только высшие животные, вероятно, могут оперировать образами, причем это до сих пор в науке остается спорным. У человека данная способность проявляется с двух- и трехлетнего возраста. Что же касается словесно-логического мышления, то у животных нет и малейших признаков этого типа интеллекта, так как ни логика, ни значения слов (понятия) им не доступны. Более сложным является вопрос о сравнении проявления эмоций у животных и человека. Трудность его решения состоит в том, что первичные эмоции, имеющиеся у человека и животных, носят врожденный характер. Оба вида живых существ, по-видимому, их одинаково ощущают, однообразно ведут себя в соответствующих эмоциогенных ситуациях. У высших животных – антропоидов – и человека имеется много общего и во внешних способах выражения эмоций. У них же можно наблюдать что-то подобное настроениям человека, его аффектам и стрессам. Вместе с тем у человека есть высшие нравственные чувства, которых нет у животных. Они, в отличие от элементарных эмоций, воспитываются и изменяются под влиянием социальных условий. Много усилий и времени ученые затратили на то, чтобы разобраться в вопросе об общности и различиях в мотивации поведения людей и животных. У тех и других, без сомнения, есть немало общих, чисто органических потребностей, и в этом отношении трудно обнаружить сколько-нибудь заметные мотивационные различия между животным и человеком.

Животные, как и человек, способны *испытывать эмоции наслаждения и страдания, привязанности и благодарности*, но только человеку свойственны социально обусловленные моральные чувства. Благодаря этим чувствам у человека формируется нравственный облик личности, связанный с переживанием чувства долга и совести перед людьми и перед самим собой.

Есть также ряд потребностей, в отношении которых вопрос о принципиальных различиях между человеком и животными представляется однозначно и определенно нерешаемым, т.е. спорным. Это — *потребности в*

*общении* (контактах с себеподобными и другими живыми существами), альтруизме, доминировании (мотив власти), агрессивности. Их элементарные признаки можно наблюдать у животных, и окончательно до сих пор не известно, передаются они человеку по наследству или приобретаются им в результате социализации.

У человека имеются и специфические социальные потребности, близкие аналоги которых нельзя обнаружить ни у одного из животных. Это – *духовные потребности*, потребности, имеющие нравственно-ценностную основу, творческие потребности, потребность в самосовершенствовании, эстетические и ряд других потребностей. Одну из главных проблем психологии составляет выяснение вопроса о том, какие из потребностей у человека являются ведущими в детерминации поведения, какие – подчиненными.

Животные и человек способны к *саморегуляции*. Но у животных саморегуляция имеет бессознательный характер, тогда как у человека она осуществляется сознательно и имеет волевой характер. Воля присуща только человеку. Она дает ему возможность целенаправленно осуществлять поведение, мобилизуя физические и психические ресурсы на преодоление препятствий, возникающих на пути к достижению сознательно поставленной цели.

Итак, человек в своих психологических качествах и формах поведения представляется социально-природным существом, частично похожим, частично отличным от животных. В жизни его природное и социальное начала сосуществуют, сочетаются, иногда конкурируют друг с другом. В понимании подлинной детерминации человеческого поведения необходимо, вероятно, принимать в расчет и то и другое. До сих пор в своих политических, экономических, психологических и педагогических представлениях о человеке мы по преимуществу учитывали социальное начало, а человек, как показала жизненная практика, даже в относительно спокойные времена истории не переставал быть отчасти животным, т.е. биологическим существом не только в смысле органических потребностей, но и в своем поведении.

История сравнительных исследований дала немало примеров того общего, что обнаруживается в психике человека и животных. Тенденция выстраивания фактов, добытых в этих исследованиях, такова, что в них между человеком и животными со временем выявляется все больше сходства, так что животные психологически как бы наступают на человека, отвоевывая у него привилегии одну за другой, а человек, напротив, отстывает, без особого удовольствия признавая в себе наличие выраженного животного и отсутствие преимущественного разумного начала.

Возникновение сознания у человека было подготовлено филогенетическим развитием животного мира, а его развитие обусловлено общественно-историческими условиями существования, которые определяли характер деятельности и психологические особенности сознания. Под влиянием предметно-практической деятельности формировалось

элементарное предметное сознание, речевая деятельность и применение знаков привели вначале к появлению примитивного языкового сознания, а затем способствовали возникновению высшей формы сознания, свойственной человеку, абстрактно-символическому сознанию.

Таким образом, в психике человека и животных имеется много сходных черт, основанных на общих истоках возникновения элементарной психики в животном мире. Но если психика животных обусловлена исключительно природными условиями существования, то у человека она имеет не только природный, но и социальный характер. Психика обеспечивает не только телесное существование человека, но и духовное, нравственное бытие, которое является достоянием только человека. Но духовное развитие человека происходит не самопроизвольно, а осуществляется под влиянием целенаправленного воспитания, которое происходит в семье, школе и в обществе.

### Рекомендуемая литература

1. Введение в психологию: учеб. пособие / Под ред. А.П. Лобанова, С.И. Коптевой. – Мн.: Высш. шк., 2004. – 302 с.
2. Гальперин, П.Я. Лекции по психологии / П.Я.Гальперин. – М.: АСТ: КДУ, 2007. – 399 с.
3. Козубовский, В.М. Общая психология: познавательные процессы. В 3-х ч. Ч.2. / В.М. Козубовский – Мн.: Амалфея, 2004. – 311 с.
4. Крысько, В.Г. Общая психология / В.Г.Крысько. – СПб.: Питер, 2009. – 253 с.
5. Маклаков, А.Г. Общая психология / А.Г. Маклаков. – СПб.: Питер, 2009. – 582 с.
6. Немов, Р.С. Психология: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн. – 4-е изд. – Кн. 1: Общие основы психологии / Р.С. Немов. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 688 с.
7. Петровский, А.В. Психология / А.В.Петровский, М.Г. Ярошевский. – М.: Академия, 2007. – 501 с.
8. Рогов, Е.И. Общая психология / Под ред. Е.И. Рогова. – М.: Ростов н/ Д.: Март, 2008. – 557 с.
9. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии: В 2 т. – Т. 2. / С.Л. Рубинштейн – М.: Педагогика, 1989. – 456с.
10. Саблин, В.С. Психология человека / В.С. Саблин, С.П. Слаква. – М.: Дашков и К, 2006. –741 с.
11. Сорокун, Г.А. Основы психологии / П.А. Сорокун. – Псков: ПГПУ, 2005 - 312 с.

## Лекция 3 Психологическая теория деятельности

### Вопросы

1. Сущность понятия «деятельность».
2. Структура психологической теории деятельности
3. Характеристика видов деятельности.
4. Основы физиологии движений и физиологии активности.

### 1. Сущность понятия «деятельность».

*Понятие и строение деятельности. Определение деятельности. Принципы деятельности в психологии. Деятельность как высшая форма человеческой активности. Отличие деятельности человека от различных форм активности животных.*

Мы начинаем знакомство с «психологической теорией деятельности». Эта теория была создана в советской психологии. Она обязана работам советских психологов: Л. С. Выготского, С. Л. Рубинштейна, А. Н. Леонтьева, А. Р. Лурии, А. В. Запорожца, П. Я. Гальперина и многих других.

Психологическая теория деятельности начала разрабатываться в 20-х - начале 30-х гг. XX века. К этому времени уже закатилось солнце психологии сознания и находились в расцвете новые зарубежные теории - бихевиоризм, психоанализ, гештальтпсихология и ряд других. Таким образом, советские психологи могли уже учесть позитивные стороны и недостатки каждой из этих теорий.

Но главное состояло в том, что авторы теории деятельности взяли на вооружение философию диалектического материализма, и прежде всего ее главный для психологии тезис о том, что *не сознание определяет бытие, а, наоборот, бытие, деятельность человека определяют его сознание*. Этот общий философский тезис нашел в теории деятельности конкретно-психологическую разработку. Наиболее полно теория деятельности изложена в трудах А. Н. Леонтьева, в частности в его последней книге «Деятельность, Сознание. Личность», и мы будем придерживаться в основном его варианта этой теории.

Но сначала остановимся на характеристике самого **Алексея Николаевича Леонтьева** (1903 – 1979). Как профессиональный психолог А. Н. Леонтьев проработал 55 лет (после окончания отделения общественных наук Московского университета в 1924 г.) и из них 30 последних лет - в Московском государственном университете как заведующий кафедрой, заведующий отделением психологии и, наконец, как декан факультета психологии. Практически все психологи, получившие образование в стенах этого университета в 50 - 70-х гг. прошлого века имели возможность непосредственно учиться у этого выдающегося ученого и педагога: он читал основной курс «Общей психологии».

Как ученый А. Н. Леонтьев отличался чрезвычайно широкими интересами, сочетая эту широту со способностью глубоко и оригинально разрабатывать каждую тему, к которой он обращался. Трудно назвать область общей психологии, в которую А. Н. Леонтьев не сделал бы ощутимый и даже фундаментальный вклад. В его трудах нашли разработку: общепсихологическая теория деятельности; проблемы развития психики в фило-, антропо- и онтогенезе; механизмы психических процессов - восприятия, внимания, памяти, мышления; проблемы человеческого сознания, личности и многое другое.

При исследовании этих проблем А. Н. Леонтьев работал не только как выдающийся теоретик и методолог, но и как блестящий экспериментатор. Он любил и умел работать «руками», сам конструировал экспериментальные установки, придумывал оригинальные методики, умел ценить красивые факты и заражал эмоциональным отношением к ним. Напротив, у него всегда встречали внутреннее сопротивление скучные и громоздкие исследования.

Все, кто работал вместе с А. Н. Леонтьевым на руководимом им факультете, ежедневно сталкивались с другой стороной его многогранной личности - его организаторскими способностями.

Умный и опытный руководитель, он, несмотря на повседневные мелочи (а их было всегда так много!), умел выделить главные стратегические линии развития факультета и психологической науки в целом и непрерывно о них заботился. Он очень хорошо предвидел будущее и знал, что? нужно делать для него сегодня. Именно благодаря этой способности относительно небольшая кафедра общей психологии на философском факультете, которую А. Н. Леонтьев возглавил в 1949 г., превратилась в самостоятельный факультет.

Наконец, несколько слов о А. Н. Леонтьеве как педагоге. Его лекции отличались такой же глубиной, остротой и эмоциональностью, как и его научная деятельность. Он очень лично относился ко всему, что преподавал; драматизировал изложение каждой темы, заставлял напряженно думать слушателей.

Все те, кому посчастливилось быть непосредственными учениками А.Н. Леонтьева, навсегда запомнили многочасовые беседы с ним. Поводом обычно служило текущее экспериментальное исследование, но очень скоро разговор выходил за рамки этой конкретной темы - в область глобальных психологических и жизненных проблем. И здесь А. Н. Леонтьев щедро делился своими идеями, переживаниями и отношениями, своим огромным научным и человеческим опытом. Вот почему он был и остается для многих из нас учителем с большой буквы.

**Деятельность – форма активного взаимодействия, в ходе которого животное или человек целесообразно воздействует на объекты окружающего мира и за счет этого удовлетворяет свои потребности.**

**Деятельность** – специфический вид человеческой активности, направленной на творческое преобразование, совершенствование действительности и самого себя.

Использование категории деятельность – отличительная черта советской психологической науки, основывающейся на марксистско-ленинской методологии. Для советской психологии характерны два момента: а) положение о единстве психики и деятельности; б) деятельность – движущая сила развития психического отражения. В качестве объяснительного принципа психики категория деятельности используется при изучении различных областей психической реальности (психология познавательных процессов, мотивации, воли, эмоций, личности, внутригрупповых процессов) и при построении различных отраслей психологии (общая, социальная, возрастная, педагогическая и т.д.). Использование категории деятельность в качестве объяснительного принципа привело к изменению принципов анализа психики в общей психологии (принцип единства сознания и Д., принцип единства строения внешней и внутренней Д. и др.) и к разработке положений о планомерном формировании умственных действий, о ведущей Д. как основе периодизации развития психики, о микроструктурном анализе познавательной Д. и т.п.

Основными характеристиками деятельности являются предметность и субъективность. Специфика первой характеристики состоит в том, что объекты внешнего мира не непосредственно воздействуют на субъект, а лишь будучи преобразованы в процессе Д., благодаря чему достигается большая адекватность из отражения в сознании. В своей развитии форме предметность свойственна исключительно человеческой деятельности. Она проявляется в социальной обусловленности Д. человека, её связи со значениями, фиксированными в закреплённых в орудиях схемах действия, в понятиях языка, социальных ролях, в ценностях, социальных нормах. Субъективность Д. находит своё выражение в следующих аспектах активности субъекта: в обусловленности психического образа прошлым опытом, потребностями, установками, определяющими направленность и избирательность Д.

Изучение деятельности вылилось в возникновение и развитие такого направления в отечественной психологии как деятельностный подход (к изучению психики). Деятельностный подход рассматривается в двух смыслах. Первый (в широком смысле): деятельностный подход – принцип изучения психики, в основу которого положена разработанная К. Марксом категория предметной деятельности (Рубинштейн, Леонтьев и их ученики) и второй подход (в более узком смысле): теория, рассматривающая психологию как науку о порождении, функционировании и структуре психического отражения в процессе деятельности индивида (Леонтьев).

Без деятельности невозможна человеческая жизнь. В процессе деятельности человек познает окружающий мир, создает духовные продукты, изменяет окружающую действительность. Деятельность человека формирует и изменяет его самого. Одним словом, деятельность – это активность

человека, направленная на достижение сознательно поставленных целей, связанных с удовлетворением его потребностей и интересов, на выполнение требований к нему со стороны общества и государства.

Деятельность человека принципиально отличается от поведения животных, даже если это поведение достаточно сложно. Во-первых, деятельность человека носит сознательный характер - человек осознает цель и способы ее достижения, предвидит результат. Во-вторых, деятельность человека связана с изготовлением, употреблением и хранением орудий труда. В-третьих, деятельность человека носит общественный характер, она осуществляется, как правило, в коллективе и для коллектива. В процессе деятельности человек вступает в сложные отношения с другими людьми.

Деятельность детерминируется общественно - историческими условиями. Человек не может отделить свою деятельность от окружающей его жизни, требований общества, в котором он живет. И деятельности его приобретает различный характер в зависимости от требований общества.

Необходимые условия человеческой деятельности - психические процессы. Они являются, с одной стороны, обязательной характеристикой всякой деятельности человека. С другой стороны, все психические процессы протекают, формируются и регулируются в деятельности. Так осуществляется взаимосвязь психических процессов и деятельности человека.

Деятельность - это динамическая система взаимодействия субъекта, с миром. В процессе этого взаимодействия происходит возникновение психического образа и его воплощение в объекте, а также реализация субъектом своих отношений с окружающей реальностью. Любой простейший акт деятельности является формой проявления активности субъекта, а это означает, что любая деятельность имеет побудительные причины и направлена на достижение определенных результатов.

При анализе деятельности главной единицей анализа является действие - процесс, направленный на реализацию цели (достижение сознательного образа желаемого результата). Выполняя определенную деятельность, человек постоянно держит сознательный образ-цель у себя в сознании. Таким образом, действие — это сознательное проявление активности человека. Человек не всегда действует в строгом соответствии с целью-образом. Часто имеют место быть случаи, которые рассматриваются как исключения, когда у человека в силу определенных причин или обстоятельств нарушена адекватность психической регуляции поведения, например при болезни или в состоянии аффекта. Действие анализируется по четырем компонентам: - постановка и удержание цели, - роль действия в общем поведении, - анализ источника активности, - связь действия с предметным и социальным миром.

Одним из существенных достоинств теории деятельности стало то, что в психологии человек стал рассматриваться как активное существо, а не реактивное. С другой стороны, произошел некоторый



перекос: человек стал рассматриваться преимущественно как существо социальное, биологические особенности отошли на второй план. В теории деятельности сформулированы основополагающие принципы:

1. Принцип «размывания» круга сознания - сознание не может рассматриваться как замкнутое в самом себе, оно проявляется в деятельности.

2. Принцип единства сознания и поведения - поведение нельзя рассматривать в отрыве от сознания человека.

3. Принцип активности - деятельность это активный, целенаправленный, "идущий изнутри" процесс, а не простая реакция на среду.

4. Принцип предметности - действия человека предметны, опираются на материальные предметы и социальные контакты.

5. Принцип социальной обусловленности - цели деятельности носят социальный характер.

## 2. Структура психологической теории деятельности

*Строение деятельности. Внутреннее и внешние компоненты деятельности, их взаимосвязь и взаимопереходы. Понятия о действиях и операциях как составляющих деятельности. Действия, операции, психические акты, навыки и умения в структуре деятельности, этапы их формирования и характеристика. Понятие интериоризации.*

А теперь обратимся к теории деятельности. Начну с характеристики строения, или **макроструктуры, деятельности**. Представления о строении деятельности, хотя и не исчерпывают полностью теорию деятельности, но составляют ее основу. Позже, и особенно в последующих лекциях, вы познакомитесь с применением теории деятельности к решению фундаментальных психологических проблем, таких как предмет психологии, происхождение и развитие психики в фило- и онтогенезе, происхождение человеческого сознания, природа личности.

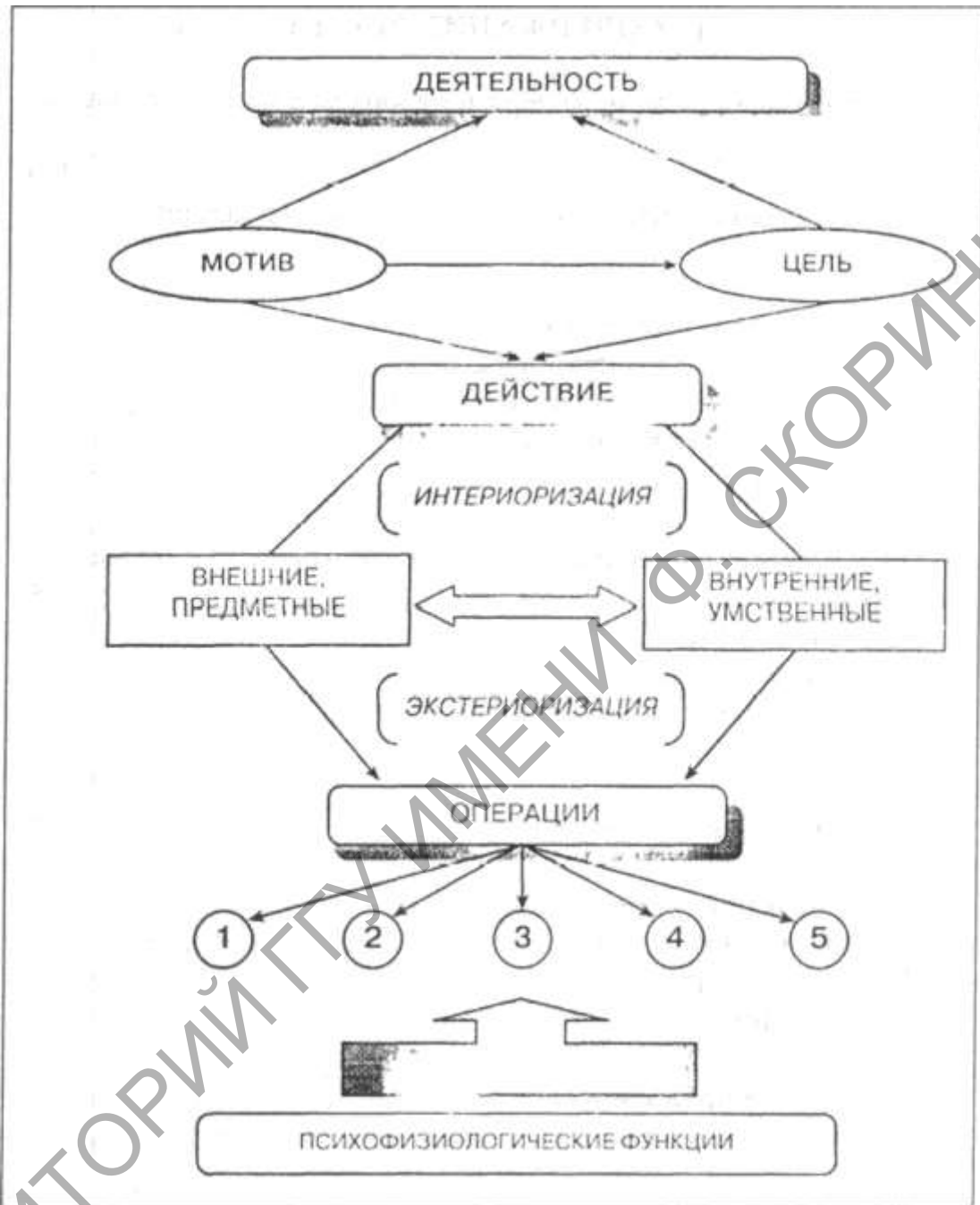
Деятельность человека имеет сложное *иерархическое строение*. Она состоит из нескольких «слоев», или уровней. Назовем эти уровни, двигаясь сверху вниз. Это, во-первых, уровень *особенных деятельностей* (или особых видов деятельности); затем - уровень *действий*; следующий - уровень *операций*; наконец, самый низкий - уровень *психофизиологических функций*.

*Среди компонентов деятельности выделяют:*

– **мотивы**, побуждающие субъект к деятельности;

– **цели** как прогнозируемые результаты этой деятельности, достигаемые посредством действий;

– **операции**, с помощью которых деятельность реализуется в зависимости от условий этой реализации.



**Рис. 1.** Структурная схема деятельности

**Действия** – процесс взаимодействия с каким-либо предметом, который характеризуется тем, что в нем достигается заранее определенная цель. Могут быть выделены следующие составные части действия: – принятие решения; – реализация; – контроль и коррекция.

В этой лекции мы начнем, рассматривать строение деятельности с уровня действий, и будем двигаться вниз к психофизиологическим функциям. Движение вверх, к особым видам деятельности и связанным с ними проблемам, оставим для следующего раза.

**Действие** – это основная единица анализа деятельности. Что же

такое действие? По определению действие - это процесс, направленный на реализацию цели. Таким образом, в определение действия входит еще одно понятие, которое необходимо определить, – цель. **Что же такое цель? Это образ желаемого результата, т. е. того результата, который должен быть достигнут в ходе выполнения действия.** Стоит сразу заметить, что здесь имеется в виду сознательный образ результата: последний удерживается в сознании все то время, пока осуществляется действие, поэтому говорить о «сознательной цели» не имеет особого смысла: цель всегда сознательна.

Поскольку действие, как я уже сказал, основная единица анализа психической жизни человека, предлагаемая теорией деятельности, необходимо более внимательно рассмотреть главные особенности данной единицы. Это поможет глубже понять как сам дух теории деятельности, так и ее отличия от предшествующих теорий.

Характеризуя понятие «действие», можно выделить следующие четыре момента. *Первый* момент: действие включает в качестве необходимого компонента акт сознания (о чем говорилось выше) в виде постановки и удержания цели. *Второй* момент: действие - это одновременно и акт поведения. *Третий, очень важный, момент*: через понятие действия теория деятельности утверждает принцип активности, противопоставляя его принципу реактивности. И, наконец, *четвертое*: понятие действия «выводит» деятельность человека в предметный и социальный мир.

Все сказанное до сих пор относилось к тому, *что?* человек делает. Теперь перейдем к обсуждению того, *как*, каким способом совершается действие. Соответственно мы обращаемся к операциям, которые образуют по отношению к действиям следующий, нижележащий уровень.

Согласно определению, операцией называется способ выполнения действия. При этом под «условиями» подразумеваются как внешние обстоятельства, так и возможности, или внутренние средства, самого действующего субъекта.

Цель, данная в определенных условиях в теории деятельности, называется задачей. Описывая процесс решения задачи, необходимо указывать и действия, и операции, реализующие их. О действии без операций, или о действии, абстрагированном от операций, возможно говорить, пожалуй, только на этапе планирования. По существу, уровень операций заполнен уже известными вам автоматическими действиями и навыками. Характеристики последних есть одновременно и характеристики операций.

Перейдем к последнему, самому низкому уровню в структуре деятельности – **психофизиологическим функциям**.

Под психофизиологическими функциями в теории деятельности понимаются физиологические обеспечения психических процессов. К ним относятся ряд способностей нашего организма, такие как

способности, к ощущению, к образованию и фиксации следов прошлых воздействий, моторная способность и др. Соответственно говорят о сенсорной, мнемической, моторной функциях. К этому уровню относятся также врожденные механизмы, закрепленные в морфологии нервной системы, и те, которые созревают в течение первых месяцев жизни.

Как же «вписываются» психофизиологические функции в деятельность? Можно сказать, что они составляют одновременно и необходимые *предпосылки*, и *средства* деятельности.

Начиная анализ строения деятельности с уровня действий, мы исходим из допущения, что цель сразу дана субъекту. Но это была временная абстракция. Теперь настало время спросить себя: а откуда берутся цели, что побуждает человека ставить цели и добиваться их осуществления?

Действия человека также совершаются по тем или иным мотивам и направлены на достижение определенных целей. Действия человека всегда осознанны, но степень осознанности действий может быть различна. Действия бывают вполне осознанными, когда поставлена и осознана цель, намечен порядок и последовательность движений и предполагаются определенные результаты действия. Действия не вполне осознанны, когда недостаточно осознана цель, последовательность движений и контроль. Такие малоосознанные действия, производимые под влиянием сильных чувств, сильнодействующих раздражителей, часто неожиданных, называют импульсивными.

Различают действия практические и умственные. Они тесно связаны между собой. Практические действия имеют большое значение в познавательной деятельности (при восприятии и мышлении). На их основе возникают умственные действия - действия в уме. Умственная познавательная деятельность позволяет полнее и глубже познать изучаемые предметы и явления действительности.

Действия человека неотделимы от речевой деятельности. Речевая деятельность, слово регулируют поведение и деятельность человека, помогают ему осознавать свои действия, словесно оформлять задачи действия и намечать его план, изменять характер действия, исправлять допущенные ошибки.

Для ответа на эти вопросы нужно обратиться к таким понятиям, как **потребности и мотивы**.

Потребность – это исходная форма активности живых организмов. Анализ потребностей лучше всего начинать с их органических форм. Итак, в момент встречи потребности с предметом происходит опредмечивание потребности. Это очень важное событие. Оно важно тем, что в акте опредмечивания рождается *мотив*. Мотив и определяется как *предмет потребности*. Если посмотреть на то же событие со стороны потребности, то можно сказать, что через опредмечивание потребность получает свою конкретизацию. В связи с этим мотив определяется еще иначе – как опредмеченная потребность.

Важно осознать, что самим актом опредмечивания потребность меняется, преобразуется. Она становится уже другой, определенной, потребностью именно в данном предмете.

Как в ходе деятельности образуются новые мотивы? Этот вопрос очень сложен и еще недостаточно изучен. Однако в теории деятельности намечен один механизм образования мотивов, который получил название *механизма сдвига мотива на цель* (другой вариант его названия - *механизм превращения цели в мотив*). Суть этого механизма состоит в том, что цель, ранее побуждаемая к ее осуществлению каким-то мотивом, со временем приобретает самостоятельную побудительную силу, т. е. сама становится мотивом.

Перейду к проблеме **соотношения мотивов и сознания**. Мы говорили, что мотивы порождают действия, т. е. приводят к образованию целей, а цели, как известно, всегда осознаются. Сами же мотивы осознаются далеко не всегда. В результате все мотивы можно разбить на два больших класса: к первому относятся осознаваемые; мотивы, ко второму - неосознаваемые. Примерами мотивов первого класса могут служить большие жизненные цели, которые направляют деятельность человека в течение длительных периодов его жизни. Это *мотивы-цели*. Существование таких мотивов характерно для зрелых личностей.

В теории деятельности *эмоции* определяются как *отражение отношения результата деятельности к ее мотиву*. Если с точки зрения мотива деятельность проходит успешно, возникают, обобщенно говоря, положительные эмоции, если неуспешно - отрицательные эмоции.

Теперь о личностном смысле. Выше говорилось, что личностный смысл - другая форма проявления мотивов в сознании. Что же такое личностный смысл?

Это *переживание повышенной субъективной значимости предмета, действия или события, оказавшегося в поле действия ведущего мотива*. Здесь важно подчеркнуть, что в смыслообразующей функции выступает лишь *ведущий мотив*. Второстепенные мотивы, мотивы-стимулы, которые, как я уже говорил, играют роль дополнительных побудителей, порождают только эмоции, но не смыслы.

Таким образом, чем интенсивнее мотив, тем больший круг предметов вовлекается в поле его действия, т. е. приобретает личностный смысл. Крайне сильный ведущий мотив способен «осветить» всю жизнь человека! Напротив, утрата такого мотива часто приводит к тяжелому переживанию потери смысла жизни.

Остановимся кратко на вопросе о связи мотивов и личности (мы будем говорить более подробно об этом позже).

Известно, что мотивы человека образуют иерархическую систему. Если сравнить мотивационную сферу человека со зданием, то «здание» это у разных людей будет иметь очень разную форму. В одних случаях оно будет подобно пирамиде с одной вершиной - одним ведущим

мотивом, в других случаях вершин (т. е. смыслообразующих мотивов) может быть несколько. Все здание может покоиться на небольшом основании - узкоэгоистическом мотиве, - или опираться на широкий фундамент общественно значимых мотивов, которые включают в круг жизнедеятельности человека судьбы многих людей и событий. Здание это может быть высоким и низким, в зависимости от силы ведущего мотива и т. д.

Для начала представьте себе содержание той внутренней работы, которая называется «умственной» и которой человек занимается постоянно. Всегда ли это собственно мыслительный процесс, т. е. решение интеллектуальных или научных задач? Нет, не всегда. Очень часто во время таких «размышлений» человек воспроизводит (как бы проигрывает) в уме предстоящие действия. В чем эта функция состоит?

До сих пор нами обсуждалась в основном внешняя, практическая деятельность человека. С ее анализа и началась разработка теории деятельности. Но затем авторы теории обратились к **внутренней деятельности**. Что же такое «внутренняя деятельность»? Это замысел, план, проект будущей деятельности. Она *экономизирует* человеческие усилия, давая возможность достаточно быстро выбрать нужное действие. Наконец, она дает человеку возможность *избежать грубых*, а иногда и роковых *ошибок*.

В отношении этих чрезвычайно важных форм активности выдвигаются два основных тезиса.

*Во-первых*, подобная активность есть деятельность, которая имеет *принципиально то же строение*, что и внешняя деятельность, и которая отличается от последней только формой протекания.

*Во-вторых*, внутренняя деятельность произошла из внешней путем *процесса интериоризации*. Под последним понимается перенос соответствующих действий в умственный план.

Что касается первого тезиса, то он означает, что внутренняя деятельность, как и внешняя, побуждается мотивами, сопровождается эмоциональными переживаниями (не менее, а часто и более острыми), имеет свой операционально-технический состав, т. е. состоит из последовательности действий и реализующих их операций. Разница только в том, что действия производятся не с материальными предметами, а с их образами, а вместо реального продукта получается мысленный результат.

В отношении второго тезиса можно добавить следующее. *Во-первых*, довольно очевидно, что для успешного воспроизведения какого-то действия «в уме» нужно обязательно освоить его в материальном плане и получить сначала реальный результат. Например, продумывание шахматного хода возможно лишь после того, как освоены реальные ходы фигур и восприняты их реальные следствия.

С другой стороны, столь же очевидно, что при интериоризации внешняя деятельность, хотя и не меняет своего принципиального

строения, сильно трансформируется. Особенно это относится к ее операционально-технической части: отдельные действия или операции сокращаются, и некоторые из них выпадают вовсе; весь процесс протекает намного быстрее.

Хочу обратить ваше внимание на то, что теория деятельности - через понятие внутренней деятельности в значительной мере приблизилась к описанию знаменитого «потока сознания» В. Джемса. Правда, с помощью этого понятия удастся представить не все содержание этого «потока». Чтобы охватить остальные «содержания сознания», необходимо сделать вслед за теорией деятельности еще один, последний, шаг - в направлении таких традиционных объектов психологической науки, как отдельные процессы, или психические функции: восприятие, внимание, память и т. п.

Могут ли эти процессы быть описаны в понятиях теории деятельности? Можно ли усмотреть и в них структурные особенности деятельности? Оказывается, можно! Более того, советская психология на протяжении нескольких десятилетий занималась разработкой как раз такого **деятельностного подхода** к названным процессам.

Итак, какой ответ на вопрос о предмете психологии предлагает теория деятельности? Его можно найти в Большой советской энциклопедии в статье «Психология» (написанной А. Н. Леонтьевым и М. Г. Ярошевским). Психология в ней определяется как «наука о законах порождения и функционирования психического отражения индивидом объективной реальности в процессе деятельности человека и поведения животных» (88, с. 193).

Из этого определения видно, что «деятельность» принимается как исходная реальность, с которой имеет дело психология, а психика рассматривается как ее производная и одновременно как ее неотъемлемая сторона. Тем самым утверждается, что психика не может рассматриваться вне деятельности, равно как и наоборот: деятельность - без психики.

Предельно упрощая, можно сказать, что предметом психологии является *психически управляемая деятельность*. Как же этот ответ непосредственно реализуется в практике психологических исследований?

Если проанализировать конкретные работы (теоретические и экспериментальные), выполненные в советской психологии на протяжении нескольких десятилетий, то можно видеть, что в них реализуются две самые общие стратегические линии. В русле одной из них деятельность выступает как *предмет* исследования, в русле другой - как *объяснительный принцип*.

Например, все уже известные вам представления - об уровневой структуре деятельности, о ее динамике, о формах деятельности (внутренней и внешней), о процессе интериоризации, об отражении структурных особенностей деятельности в сознании и т. п. - есть результат реализации первой стратегической линии. Применение же

понятий и положений теории деятельности к анализу психических процессов, сознания, личности - есть результат реализации второй линии. Конечно, обе «линии» тесно переплетаются, и успехи в развитии первой создают основу для развития второй.

По существу, последующие лекции будут развернутыми иллюстрациями обеих стратегий, которые объединяются под общим названием *деятельностного подхода* в психологии. Надеюсь, что на материале" различных тем нам удастся более содержательно рассмотреть основные положения теории деятельности и одновременно убедиться в ее объяснительных возможностях.

## **2.Характеристика видов деятельности.**

*Структура и виды деятельности, понятие о потребностях, целях, мотивах, способах деятельности. Виды человеческой деятельности. Игра как один из основных видов деятельности в детском возрасте. Учение как деятельность. Труд как деятельность взрослого человека. Общение как деятельность.*

*Индивидуальный стиль деятельности ее формирование и соотношение с психическими свойствами личности и ее психическим состоянием. Деятельность и поведение. Развитие человеческой деятельности и ее виды. Преобразование деятельности в процессе ее развития. Психическая регуляция деятельности.*

Из определения деятельности следует, что деятельность - это творческий процесс преобразования действительности. Творческий характер состоит в том, что:

- в нем продуктивное (созидательское) начало преобладает над потребительским (человек нацелен на создание, а не на потребление);
- она непрерывно расширяет пределы возможностей человека, преодолевая его природные ограничения (физические, интеллектуальные).

В деятельности различают:

- объект деятельности – то, на что она направлена;
- субъект деятельности – человек, который её выполняет.

Общая характеристика деятельности:

- социальная обусловленность (продукт общественного развития);
- целенаправленность (преследует сознательно выбранные цели);
- плановость (все действия подчинены системе и осуществляются по особому плану);
- предметность;
- субъективность.

Различают уровни деятельности:

а) Деятельность.

б) Действие – элемент деятельности, направленный на выполнение простой текущей задачи, которая имеет цель и осознана субъектом (например, включение телевизора). Различают сенсорные, волевые, моторные, мыслительные действия.



в) Операция – конкретный способ выполнения действия. Каждое действие может быть выполнено несколькими операциями.

Структура деятельности:

1. Цель – значимый для человека продукт его деятельности, к обладанию которым он стремится.

2. Мотив – это внутренние побудительные силы человека, которые заставляют его реализовывать эту деятельность.

3. Результат – то, что достигается человеком при реализации деятельности.

Процесс деятельности сопровождается возникновением у человека «образа-цели». «Образ – цель» - это состояние желаемого будущего результата действия (или деятельности). С этим понятием связаны ряд психических процессов. В частности:

- Идеомоторные процессы – феномен проявляющийся в том, что сама мысль о предстоящем движении сопровождается едва заметными движениями частей тела. Эти движения могут быть произвольными.

- Интериоризация деятельности – способность психики оперировать предметами не находящимися в поле нашего зрения (благодаря опыту).

- экстериоризация деятельности – способность человека осуществлять внешние действия на основе преобразования сложившихся за счёт интериоризации внутренних закономерностей (структур).

Следует различать деятельность, поступок и поведение.

Поступок – это действие с явным социальным смыслом.

Поведение – внешнее проявление психической деятельности.

Во всякой деятельности можно выделить следующие компоненты (составные части, звенья, этапы): этап постановки цели (ясное осознание конкретной задачи); этап планирования работы, выбор наиболее рационального способа действия; этап выполнения, осуществления деятельности, сопровождаемый текущим контролем и перестройкой деятельности в случае необходимости; далее следует проверка результатов, исправление ошибок, если они были, сопоставление полученных результатов с запланированными, подведение итогов работы и ее оценка.

Деятельность людей многообразна, но при этом ее можно свести к трем основным видам: учебной, трудовой и игровой. Иногда выделяют спортивную деятельность, а также общение как своеобразный вид деятельности.

Виды деятельности:

- общение (направлено на обмен информацией межличностного и делового плана при взаимодействии людей);

- игра (направлена не на производство продукта, а на решение некоторой задачи в искусственно создаваемой ситуации);

- учение (направлено на приобретение ЗУН);

- труд (направлен на производство общественно полезного продукта для удовлетворения потребностей людей).

Основные три вида деятельности отличаются друг от друга как по результатам, так и по мотивации, а также по организации.

Человеку почти в любом возрасте свойственны все три вида деятельности, но в разные периоды жизни они имеют разное значение.

Основные виды деятельности: *игра, учение, труд, общение и познание.*

**Игра** – это особый вид деятельности, результатом которого не становится производство какого-либо материального или идеального продукта. Игра, разумеется, не дает общественно значимого продукта. Чаще всего игры имеют характер развлечения, преследуют цель получения отдыха. Существует несколько типов игр: индивидуальные и групповые, предметные и сюжетные, ролевые и игры с правилами. *Индивидуальные игры* представляют собой род деятельности, когда игрой занят один человек, *групповые* — включают несколько индивидов. *Предметные игры* связаны с включением в игровую деятельность человека каких-либо предметов. *Сюжетные игры* разворачиваются по определенному сценарию, воспроизводя его в основных деталях. *Ролевые игры* допускают поведение человека, ограниченное определенной ролью, которую в игре он берет на себя. Наконец, *игры с правилами* регулируются определенной системой правил поведения их участников. Бывают и смешанные типы игр: предметноролевые, сюжетно-ролевые, сюжетные игры с правилами и т. п. Отношения, складывающиеся между людьми в игре, как правило, носят искусственный характер в том смысле этого слова, что окружающими они не принимаются всерьез и не являются основанием для выводов о человеке. Игровое поведение и игровые отношения мало влияют на реальные взаимоотношения людей, по крайней мере среди взрослых. Тем не менее игры имеют большое значение в жизни людей. Для детей игры имеют по преимуществу развивающее значение. У взрослых игра не является ведущим видом деятельности, а служит средством общения и разрядки.

**Учение.** Еще один вид деятельности — это *учение*. Учение выступает как вид деятельности, целью которого является приобретение человеком знаний, умений и навыков. Учение может быть организованным и осуществляться в специальных образовательных учреждениях. Оно может быть не организованным и происходить попутно, в других видах деятельности как их побочный, дополнительный результат. У взрослых людей учение может приобретать характер самообразования. Особенности учебной деятельности состоят в том, что она непосредственно служит средством психологического развития индивида. Учение лишь подготовительный этап к будущей трудовой деятельности, оно дает полезный продукт лишь на определенной стадии обучения.

**Труд.** Особое место в системе человеческой деятельности занимает

*труд*. Благодаря труду человек стал тем, кто он есть. Благодаря труду человек построил современное общество, создал предметы материальной и духовной культуры, преобразовал условия своей жизни таким образом, что открыл для себя перспективы дальнейшего, практически неограниченного развития. С трудом, прежде всего, связано создание и совершенствование орудий труда. Они, в свою очередь, явились фактором повышения производительности труда, развития науки, промышленного производства, технического и художественного творчества.

Труд, основной вид деятельности, имеет результатом создание общественно полезного продукта. Труд, в котором проявляется нечто новое приобретает творческий характер. Творческой деятельностью называется деятельность, дающая новый, оригинальный продукт высокой общественной значимости. Творческая деятельность, конечно, требует наличия способностей, знаний и огромного интереса к делу. Кроме этого, творческая деятельность требует развитого воображения.

Различны и мотивы этих видов деятельности: мотивом труда и учения является, прежде всего, осознание общественного долга, игра мотивирована интересом.

Существенны различия и в организации этих видов деятельности - труд и учение, как правило, осуществляются в специально организованной форме, в определенное время и в определенном месте. Игра связана со свободной организацией.

**Общение.** *Общение* – сложный многоплановый процесс установления и развития контактов и связей между людьми, порождаемый потребностями совместной деятельности и включающий в себя обмен информацией и выработку единой стратегии взаимодействия. Этот процесс обычно включен в практическое взаимодействие людей (совместный труд, учение, коллективная игра и т.п.) и обеспечивает планирование, осуществление и контролирование их деятельности. Если отношения определяются через понятие "связи", то общение понимают как процесс взаимодействия человека с человеком, осуществляемый с помощью средств речевого и неречевого воздействия и преследующий цель достижения изменений в познавательной, мотивационной, эмоциональной и поведенческой сферах участвующих в общении лиц. В ходе общения его участники обмениваются не только своими физическими действиями или продуктами, результатами труда, но и мыслями, намерениями, идеями, переживаниями и т.д. В повседневной жизни человек учится общению с детства и овладевает разными его видами в зависимости от среды, в которой живет, от людей, с которыми взаимодействует, причем происходит это стихийно, в житейском опыте. В большинстве случаев этого опыта бывает недостаточно, например, для овладения особыми профессиями (педагога, актера, диктора, следователя), а иногда и просто для продуктивного и цивилизованного общения. По этой причине знание

закономерностей общения, навыки и умения их учета и использования необходимо совершенствовать. Каждая общность людей располагает своими средствами воздействия, которые используются в разнообразных формах коллективной жизни, где концентрируется социально-психологическое содержание образа жизни. Все это проявляется в обычаях, традициях, обрядах, ритуалах, праздниках, танцах, песнях, сказаниях, мифах, в изобразительном, театральном и музыкальном искусстве, в художественной литературе, кино, радио и телевидении. Эти своеобразные массовые формы общения обладают мощным потенциалом взаимовлияния людей. В истории человечества они всегда служили средствами воспитания, включения человека через общение в духовную атмосферу жизни.

Общение обычно проявляется в единстве пяти его сторон: **межличностной, когнитивной, коммуникативно-информационной, эмотивной и конативной**. *Межличностная* сторона общения отражает взаимодействие человека с непосредственным окружением: с другими людьми и теми общностями, с которыми он связан в своей жизни. *Когнитивная* сторона общения позволяет ответить на вопросы о том, кто собеседник, что он за человек, чего от него можно ожидать, и на многие другие, связанные с личностью партнера. *Коммуникативно-информационная* сторона представляет собой обмен между людьми различными представлениями, идеями, интересами, настроениями, чувствами, установками и т.п. *Эмотивная* сторона общения связана с функционированием эмоций и чувств, настроения в личных контактах партнеров. *Конативная* (поведенческая) сторона общения служит целям согласования внутренних и внешних противоречий в позициях партнеров. Общение выполняет следующие функции: 1) *прагматическую функцию*, которая отражает потребностно-мотивационные причины и реализуется при взаимодействии людей в процессе совместной деятельности; при этом само общение очень часто выступает главной потребностью; 2) *функцию формирования и развития*, которая заключается в способности общения оказывать воздействие на партнеров, развивая и совершенствуя их во всех отношениях; общаясь с другими людьми, человек усваивает общечеловеческий опыт, исторически сложившиеся социальные нормы, ценности, знания и способы деятельности, а также формируется как личность; в общем виде общение можно определить как универсальную реальность, в которой зарождаются, существуют и проявляются в течение всей жизни психические процессы, состояния и поведение человека. 3) *функцию подтверждения*, которая обеспечивает людям возможность познать, утвердить и подтвердить себя; 4) *функцию объединения-разъединения людей*, которая с одной стороны, посредством установления между ними контактов способствует передаче необходимых сведений и настраивает их на реализацию общих целей, намерений, задач, соединяя их тем самым в единое целое, а с другой

стороны, может быть причиной дифференциации и изоляции личностей в результате общения; 5) *функцию организации и поддержания межличностных отношений*, которая служит интересам налаживания и сохранения достаточно устойчивых и продуктивных связей, контактов и взаимоотношений между людьми в интересах их совместной деятельности; 6) *внутриличностную функцию*, которая реализуется в общении человека с самим собой (через внутреннюю или внешнюю речь, построенную по типу диалога).

Общение чрезвычайно многогранно. В своем разнообразии оно может быть представлено по видам. В частности, различают *межличностное* и *массовое* общение. Первое связано с непосредственными контактами людей в группах или парах, постоянных по составу участников. Второе же – это множество непосредственных контактов незнакомых людей, а также коммуникация, опосредованная различными видами средств массовой информации. Выделяют также *межперсональное* и *ролевое* общение.

Общение может быть также *доверительным* и *конфликтным*. Первое отличается тем, что в ходе его реализации передается особо значимая информация. Доверительность – существенный признак всех видов общения, без чего нельзя осуществлять переговоры, решать интимные вопросы. Второй вид характеризуется взаимным противостоянием людей, выражениями недовольства и недоверия.

Кроме того, общение может быть *личным* (обмен неофициальной информацией) и *деловым* (процесс взаимодействия людей, выполняющих совместные обязанности или включенных в одну и ту же деятельность).

Наконец, общение бывает *прямое* и *опосредованное*. Первое является исторически более ранней формой взаимодействия людей друг с другом; на его основе в более поздние периоды развития цивилизации возникали различные виды опосредованного общения. Второе же – это взаимодействие при помощи дополнительных средств: письма, аудио- и видеотехники и т.д. Общение возможно лишь при помощи знаковых систем.

Различают *вербальные* (когда в качестве знаковых систем используются устная и письменная речь) и *невербальные* (когда применяются неречевые средства) способы общения. В вербальном общении обычно применяются два варианта речи: *устная* и *письменная*. Устная речь, по ряду параметров отличающаяся от письменной, является не безграмотной письменной, а самостоятельной речью со своими правилами и даже грамматикой. Письменная речь – это та, которой обучают в школе и которую привыкли считать признаком образованности человека. Невербальные средства общения нужны для того, чтобы регулировать течение процесса общения, создавать психологический контакт между партнерами; обогащать значения, передаваемые словами, направлять истолкование

словесного текста; выражать эмоции и отражать истолкование ситуации.

Среди таких средств выделяют следующие разновидности:

- 1) *визуальные* средства общения, к которым относятся: – кинесика (движение рук, ног, головы, туловища); – направление взгляда и визуальный контакт; – выражение глаз; – выражение лица; – поза (в частности, локализация, смены поз относительно словесного текста; – кожные реакции (покраснение, появление пота); – дистанция (расстояние до собеседника, угол поворота к нему, персональное пространство); – вспомогательные средства общения, в том числе особенности телосложения (половые, возрастные) и средства их преобразования (одежда, косметика, очки, украшения, татуировка, усы, борода, сигарета и т.п.);
- 2) *акустические* (звуковые) средства общения, в которые входят: – паралингвистические, т.е. связанные с речью (интонация, громкость, тембр, ритм, высота звука, речевые паузы и их локализация в тексте); – экстралингвистические, т.е. не связанные с речью (смех, плач, кашель, вздохи, скрежет зубов, "шмыганье" носом и т.п.);
- 3) *тактильно-кинестезические* (связанные с прикосновением) средства общения, включающие: – физическое воздействие (ведение слепого за руку, контактный танец и др.); – такесика (пожатие руки, хлопанье по плечу);
- 4) *ольфакторные*: – приятные и неприятные запахи окружающей среды; – естественный и искусственный запахи человека и др.

Общение имеет структуру, включающую в себя следующие компоненты.

1. *Мотивационно-целевой компонент* общения представляет собой систему мотивов и целей общения. Мотивами общения могут быть: а) потребности, интересы одного человека, проявляющего инициативу в общении; б) потребности и интересы обоих партнеров общения, побуждающие их включиться в общение; в) потребности, вытекающие из совместно решаемых задач. Соотношение мотивов общения колеблется от полного совпадения до конфликта. В соответствии с этим общение может носить дружественный или конфликтный характер. Основными целями общения могут быть: получение или передача полезной информации, активизация партнеров, снятие напряженности и управление совместными действиями, оказание помощи и влияние на других людей. Цели участников общения могут совпадать или противоречить, исключать друг друга. От этого зависит и характер общения.
2. *Коммуникационный компонент* общения. В узком смысле слова данный компонент представляет собой обмен информацией между общающимися индивидами.
3. *Интерактивный компонент* общения состоит в обмене не только знаниями, идеями, но и влияниями, взаимными побуждениями, действиями. Взаимодействие может выступать в виде кооперации или конкуренции, согласия или конфликта, приспособления или оппозиции, ассоциации или диссоциации.
4. *Перцептивный компонент* общения проявляется в восприятии, взаимных изучении и

оценке друг друга партнерами по общению. Это связано с восприятием внешнего облика, поступков, действий человека и их истолкованием. Взаимная социальная перцепция при общении очень субъективна, что проявляется и в не всегда правильном понимании целей партнера по общению, его мотивов, отношений, установок на взаимодействие и др. Важную роль в общении играет его коммуникативный компонент, на котором необходимо остановиться особо.

Коммуникация – это связь, в ходе которой осуществляется обмен информацией между людьми в ходе межличностных отношений. Ей присущ ряд специфических особенностей: – личные отношения двух индивидов, каждый из которых является активным субъектом; при этом взаимное их информирование предполагает налаживание совместной деятельности; специфика человеческого обмена информацией заключается в особой роли для каждого участника общения той или иной информации, ее значимости; – возможность взаимного влияния партнеров друг на друга посредством системы знаков; – коммуникативное влияние лишь при наличии единой или схожей системы кодификации и декодификации (см. выше); – возможность возникновения коммуникативных барьеров; в этом случае четко прослеживается связь, существующая между общением и отношением. Информация как таковая может быть двух типов: 1) *побудительная*, проявляющаяся в форме приказа, совета или просьбы и призванная стимулировать какое-то действие; стимуляцию, в свою очередь, подразделяют на активизацию (побуждение к действию в заданном направлении), интердикцию (запрет нежелательных видов деятельности) и дестабилизацию (рассогласование или нарушение некоторых автономных форм поведения или деятельности); 2) *констатирующая*, которая проявляется в форме сообщения и не предполагает непосредственного изменения повеления. Распространение информации в обществе проходит через своеобразный "фильтр доверия-недоверия", который действует так, что истинная информация может оказаться отвергнутой, а ложная – принятой. Кроме того, существуют средства, способствующие принятию информации и ослабляющие действие фильтров. Совокупность этих средств называют *фасцинацией*. Ее примером может быть музыкальное, пространственное или цветное сопровождение речи. Модель коммуникативного процесса обычно включает пять элементов: коммуникатор – сообщение (текст) – канал – аудитория (реципиент) – обратная связь. Основная цель информационного обмена в общении – выработка общего смысла, единой точки зрения и согласия по поводу различных ситуаций или проблем. Для такого обмена характерен *механизм обратной связи*, содержание которого состоит в том, что процесс обмена информацией в межличностной коммуникации как бы удваивается и, помимо содержательных аспектов, информация, поступающая от реципиента к коммуникатору, содержит сведения о том, как реципиент

воспринимает и оценивает поведение коммуникатора. В процессе коммуникации перед участниками общения стоит задача не только обменяться информацией, но и добиться ее адекватного понимания партнерами, т.е. в межличностной коммуникации как особая проблема выделяется интерпретация сообщения, поступающего от коммуникатора к реципиенту. В ходе коммуникации могут возникать барьеры – психологические препятствия на пути адекватной передачи информации между партнерами по общению. Специфика взаимопонимания между людьми

Взаимопонимание – социально-психологический феномен, сущность которого проявляется: – в согласовании индивидуального осмысления предмета общения; – взаимоприемлемой двусторонней оценке и принятии целей, мотивов и установок партнеров по взаимодействию, в ходе которой наблюдается близость или схожесть (полная или частичная) когнитивного, эмоционального и поведенческого реагирования на приемлемые для них способы достижения результатов совместной деятельности. Для достижения взаимопонимания между людьми необходимо создавать специальные условия, важнейшими из которых являются: – понимание речи взаимодействующей личности; – осознание проявляющихся качеств взаимодействующей личности; выявление влияния на личность ситуации взаимодействия с партнером; – выработка соглашения и практическое его выполнение по установленным правилам. Соблюдение указанных условий на практике, в жизни является критерием достигнутого взаимопонимания, которое будет тем выше, чем более приемлемы для совместной деятельности разработанные правила взаимодействия. Последние не должны сковывать партнеров, поэтому их необходимо периодически исправлять, т.е. согласовывать совместные усилия людей и обстоятельства реализации правил. Лучше всего это делать в ситуации равноправного положения индивидов. Для достижения взаимопонимания люди должны исходить из одних и тех же постулатов общения и взаимодействия и соотносить предмет обсуждения с одинаковыми социальными образцами, нормами поведения. Нельзя понять другого человека, не вступив с ним в личностные отношения, не проявив к нему эмпатию.

**Познание.** Познание как деятельность – это специфическая деятельность человека, ориентированная на открытие законов природы и общества, тайн бытия человека и мира вообще, обнаружение возможных способов действия с предметами и явлениями, это деятельность по производству новых знаний, по чувственно-логическому моделированию объекта; деятельность по генерации, производству знания. Познавать – значит генерировать знание. Многие разграничивают понятия познания и деятельности, познания и труда, познания и обучения, познания и общения и пр. Познание рассматривается как процесс без осознания его компонентного обеспечения. Познание – это, прежде всего, деятельность человека,



познавательная деятельность со всеми вытекающими отсюда следствиями. Познание, ощущение, восприятие, осмысление, абстрагирование, сравнение, эксперимент, наблюдение, переживание, представление, анализ, синтез и пр. – это все разные виды деятельности. Деятельность мы рассматриваем как целесообразное взаимодействие человека с предметным миром. Это целесообразное взаимодействие (целеполагание обязательно) может существовать только тогда, когда оно обеспечено всем набором компонентов деятельности. Компоненты познавательной деятельности: субъект, объект, средства, процесс, условия, продукт, система, среда. Познавательная деятельность субъектна, ее осуществляет человек, субъект познания с определенным набором качеств. Познавательная деятельность объектна, «предметна», предметно направлена. Она орудийна, связана со средствами познания. Она процессуальна, представлена совокупностью познавательных операций. Она продуктивна, результативна, иначе деятельность превращается в безрезультатное процессуирование. Познавательная деятельность осуществляется при определенных условиях. Познавательная деятельность системно организована, упорядочена, структурирована. Наконец, познавательная деятельность осуществляется в среде, т.е. во взаимоотношениях с другими системами деятельности, которые выступают в качестве активного фона и потенциала компонентов познавательной деятельности.

Та или иная деятельность может начать играть решающую роль в психологических новообразованиях, возникающих в ходе онтогенетического развития человека. Такая деятельность получила обозначение «ведущая деятельность». Ведущая деятельность. Ведущая деятельность – деятельность, при реализации которой происходит возникновение и формирование основных психологических новообразований человека на той или иной ступени его развития и закладываются основы для перехода к новой ведущей деятельности.

#### **4. Основы физиологии движений и физиологии активности.**

Механизмы организации движений по Н. А. Бернштейну: принцип сенсорных коррекций, схема рефлекторного кольца, теория уровней.

В трудах Н. А. Бернштейна нашла блестящую разработку *проблема механизмов организации движений и действий человека*. Занимаясь этой проблемой, Н. А. Бернштейн обнаружил себя как очень психологично мыслящий физиолог (что бывает крайне редко). В результате его теория и выявленные им механизмы оказались органически сочетающимися с теорией деятельности, позволяя углубить наши представления о ее операционально-технических аспектах.

**Николай Александрович Бернштейн** (1896—1966) по образованию был врач-невропатолог, и в этом качестве он работал в госпиталях во время гражданской и Великой Отечественной войн. Но наиболее

плодотворной оказалась его работа как экспериментатора и теоретика в целом ряде научных областей - физиологии, психофизиологии, биологии, кибернетике.

Это был человек очень разносторонних талантов: он увлекался математикой, музыкой, лингвистикой, инженерным делом. Однако все свои знания и способности он сконцентрировал на решении главной проблемы своей жизни – изучении движений человека и животных. Так, математические знания позволили ему стать основоположником

современной биомеханики, в частности биомеханики спорта. Практика врача-невропатолога снабдила его огромным фактическим материалом, касающимся расстройств движений при различных заболеваниях и травмах центральной нервной системы. Занятия музыкой дали возможность подвергнуть тончайшему анализу движения пианиста и скрипача: он экспериментировал в том числе и на себе, наблюдая за прогрессом собственной фортепианной техники. Инженерные знания и навыки помогли

Н.А. Бернштейну усовершенствовать методы регистрации движений – он создал ряд новых техник регистрации сложных движений. Наконец, лингвистические интересы, несомненно, сказались на стиле, которым написаны его научные труды: тексты Н. А. Бернштейна - одни из самых поэтичных образцов научной литературы. Его язык отличается сжатостью, четкостью и в то же время необыкновенной живостью и образностью. Конечно, все эти качества языка отражали и качества его мышления.

В 1947 г. вышла одна из основных книг **Н. А. Бернштейна «О построении движения»**, которая была удостоена Государственной премии. В этой книге были отражены итоги почти тридцатилетней работы автора и его сотрудников в области экспериментальных, клинических и теоретических исследований движений и высказан ряд совершенно новых идей. Одна из них состояла в опровержении принципа рефлекторной дуги как механизма организации движений и замене его принципом рефлекторного кольца, о чем я буду говорить более подробно. Этот пункт концепции Н. А. Бернштейна содержал, таким образом, критику господствовавшей в то время в физиологии высшей нервной деятельности точки зрения на механизм условного рефлекса как на универсальный принцип анализа высшей нервной деятельности.

Вскоре для Н. А. Бернштейна настали трудные годы. На организованных дискуссиях подчас некорректно и некомпетентно выступали коллеги и даже некоторые бывшие ученики Н. А. Бернштейна с критикой его новых идей. В этот тяжелый для себя период Николай Александрович не отказался ни от одной своей идеи, заплатив за это, как потом выяснилось, потерей навсегда возможности вести экспериментально-исследовательскую работу.

Последний период жизни Н. А. Бернштейн был занят особой деятельностью. К нему домой шли **11** ученые и научные работники

разных профессий: врачи, физиологи, математики, кибернетики, музыканты,

лингвисты – для научных бесед. Они искали у него советов, оценок, консультаций, новых точек зрения. Другую половину дня Н. А. Бернштейн был занят собственной научной, теоретической работой – он подводил итоги и снова осмысливал результаты, полученные в предыдущие периоды своей жизни.

Уже после его смерти многие узнали, что за два года до кончины Н. А. Бернштейн сам поставил себе диагноз – рак печени, после чего снялся с учета из всех поликлиник и строго расписал оставшийся срок жизни, который он тоже определил с точностью до месяца. Он успел закончить и даже просмотреть гранки своей последней книги «Очерки по физиологии движений и физиологии активности».

А теперь рассмотрим содержательно некоторые основные положения концепции Н. А. Бернштейна. Залог успеха работ Бернштейна состоял в том, что он отказался от традиционных методов исследования движений. До него движения, как правило, загонялись в прокрустово ложе лабораторных процедур и установок; при их исследовании часто производилась перерезка нервов, разрушение центров, внешнее обездвижение животного (за исключением той части тела, которая интересовала экспериментатора), лягушек обезглавливали, собак привязывали к станку и т. п.

Объектом изучения Н. А. Бернштейн сделал естественные движения нормального, неповрежденного организма, и в основном движения человека. Таким образом, сразу определился контингент движений, которыми он занимался; это были движения трудовые, спортивные, бытовые. Конечно, потребовалась разработка специальных методов регистрации движений, что с успехом осуществил Бернштейн.

До работ Н. А. Бернштейна в физиологии бытовало мнение (которое излагалось и в учебниках), что двигательный акт организуется следующим образом: на этапе обучения движению в двигательных центрах формируется и фиксируется его программа; затем в результате действия какого-то стимула она возбуждается, в мышцы идут моторные командные импульсы, и движение реализуется. Таким образом, в самом общем виде механизм движения описывался схемой рефлекторной дуги: стимул - процесс его центральной переработки (возбуждение программ) - двигательная реакция.

Первый вывод, к которому пришел Н. А. Бернштейн, состоял в том, что так не может осуществляться сколько-нибудь сложное движение. Вообще говоря, очень простое движение, например коленный рефлекс или отдергивание руки от огня, может произойти в результате прямого проведения моторных команд от центра к периферии. Но сложные двигательные акты, которые призваны решить какую-то задачу, достичь какого-то результата, так строиться не могут. Главная причина состоит в том, что результат любого сложного движения зависит не только от

собственно управляющих сигналов, но и от целого ряда дополнительных факторов. Какие это факторы, я скажу несколько позже, а сейчас отмечу только их общее свойство: все они вносят отклонения в запланированный ход движения, сами же не поддаются предварительному учету. В результате окончательная цель движения может быть достигнута, только если в него будут постоянно вноситься поправки, или коррекции. А для этого ЦНС должна знать, какова реальная судьба текущего движения. Иными словами, в ЦНС должны непрерывно поступать афферентные сигналы, содержащие информацию о реальном ходе движения, а затем перерабатываться в сигналы коррекции.

Таким образом, Н. А. Бернштейном был предложен совершенно новый принцип управления движениями. Он назвал его **принципом сенсорных коррекций**, имея в виду коррекции, вносимые в моторные импульсы на основе сенсорной информации о ходе движения.

А теперь познакомимся с дополнительными факторами, которые, помимо моторных команд, влияют на ход движения.

Во-первых, это *реактивные силы*. Если вы сильно взмахнете рукой, то в других частях тела разовьются реактивные силы, которые изменят их положение и тонус.

Во-вторых, это *инерционные силы*. Если вы резко поднимете руку, то она взлетает не только за счет тех моторных импульсов, которые посланы в мышцы, но с какого-то момента движется по инерции. В-третьих, это *внешние силы*. Если движение направлено на объект, то оно обязательно встречается с его сопротивлением, причем это сопротивление далеко не всегда предсказуемо. Наконец, последний не планируемый фактор - *исходное состояние мышцы*.

Состояние мышцы меняется по ходу движения вместе с изменением ее длины, а также в результате утомления. Поэтому один и тот же управляющий импульс, придя к мышце, может дать совершенно разный моторный эффект.

Итак, действие всех перечисленных факторов обуславливает необходимость непрерывного учета информации о состоянии двигательного аппарата и о непосредственном ходе движения. Эта информация получила название «*сигналов обратной связи*». Кстати, роль сигналов обратной связи в управлении движениями, как и в задачах управления вообще, Н. А. Бернштейн описал задолго до появления аналогичных идей в кибернетике[8].

Перейдем к следующему важному пункту теории Н.А.Бернштейна - **к схеме рефлекторного кольца**. Эта схема непосредственно вытекает из принципа сенсорных коррекций и служит его дальнейшим развитием.

Рассмотрим сначала упрощенный вариант этой схемы (рис. 6, а).

Имеется моторный центр (ME из которого поступают эффекторные команды в мышцу. Изобразим ее блоком внизу, имея в виду также рабочую точку движущегося органа (*m*). От рабочей точки идут сигналы обратной связи в сенсорный центр (S); это чувствительные, или

афферентные, сигналы. В ЦНС происходит переработка поступившей информации, т. е. перешифровка ее на моторные сигналы коррекции. Эти сигналы снова поступают в мышцу. Получается кольцевой процесс управления.

Имеются моторные «выходы» (эффектор), сенсорные «входы» (рецептор), рабочая точка или объект (если речь идет о предметном действии) и блок перешифровок. Новыми являются несколько центральных блоков - программа, задающий прибор и прибор сличения.

Кольцо функционирует следующим образом. В программе записаны последовательные этапы сложного движения. В каждый данный момент отрабатывается какой-то ее частный этап, или элемент, и соответствующая частная программа спускается в задающий прибор.

Перейду к следующему крупному вкладу Н. А. Бернштейна - к **теории уровней построения движений.**

К этой теории можно перекинуть логический мост от рефлекторного кольца, если обратить специальное внимание на качество афферентных сигналов, поступающих от движения.

Специально исследуя этот вопрос на очень обширном материале с привлечением данных фило- и онтогенеза, патологии и экспериментальных исследований, Н. А. Бернштейн обнаружил следующее. В зависимости от того, какую информацию несут сигналы обратной связи, сообщают ли они о степени напряжения мышц, об относительном положении частей тела, о скорости или ускорении движения рабочей точки, о ее пространственном положении, о предметном результате движения, - афферентные сигналы приходят в разные чувствительные центры головного мозга и соответственно переключаются на моторные пути на *разных уровнях*. Причем под уровнями следует понимать буквально морфологические «слои» в ЦНС. Так были выделены уровни спинного и продолговатого мозга, уровень подкорковых центров, уровни коры. Но я не буду сейчас вдаваться в анатомические подробности, поскольку они требуют специальных знаний. Остановлюсь лишь на краткой характеристике каждого из уровней, выделенных Н. А. Бернштейном, и проиллюстрирую их на примерах.

Надо сказать, что каждый уровень имеет специфические, свойственные только ему моторные проявления, каждому уровню соответствует свой класс движений.

*Уровень А* – самый низкий и филогенетически самый древний. У человека он не имеет самостоятельного значения, зато заведует очень важным аспектом любого движения - тонусом мышц. Он участвует в организации любого движения совместно с другими уровнями.

*Уровень В.* Бернштейн называет его *уровнем синергий*. На этом уровне перерабатываются в основном сигналы от мышечно-суставных рецепторов, которые сообщают о взаимном положении и движении частей тела. Этот уровень, таким образом, оторван от внешнего

пространства, но зато очень хорошо «осведомлен» о том, что делается «в пространстве тела».

*Уровень С.* Бернштейн называет его уровнем *пространственного поля*. На него поступают сигналы от зрения, слуха, осязания, т. е. вся информация о внешнем пространстве. *Уровень D* назван уровнем *предметных действий*. Это корковый уровень, который заведует организацией действий с предметами. Он практически монополюльно принадлежит человеку. К нему относятся все орудийные действия, манипуляции с предметами. Примерами могут служить движения жонглера, фехтовальщика; все бытовые движения: шнуровка ботинок, завязывание галстука, чистка картошки; работа гравера, хирурга, часовщика; управление автомобилем и т. п. Наконец, последний, самый высокий – *уровень – E*. Это уровень интеллектуальных двигательных актов, в первую очередь речевых движений, движений письма, а также движения символической, или кодированной, речи – жестов глухонемых, азбуки Морзе. Движения этого уровня определяются не предметным, а отвлеченным, вербальным смыслом.

Переходим к следующей важной теме, совершенно по-новому раскрытой Н. А. Бернштейном, – **механизмам формирования навыка**. Эта проблема очень важна для психологии, так как формирование навыков составляет, как вы уже знаете, основу всякого обучения.

Процесс формирования навыка описан у Бернштейна очень подробно. Он выделил много частных фаз – порядка семи, которые объединяются в более общие периоды. Для первого знакомства достаточно будет разобрать эти периоды.

*В первый период* происходит *первоначальное знакомство* с движением. С чего начинается обучение движению, т. е. каковы «горячие точки» формирования навыка на первых порах?

Таким образом, следующая фаза первого периода (она наиболее трудоемкая) уходит на бесконечные повторения с целью прояснения *внутренней картины движения*. Одновременно человек учится *перешифровывать* афферентные сигналы в эффекторные команды.

*Этот процесс непосредственно подходит ко второму* периоду – автоматизации движения.

Наконец, в последний, третий, период происходит *окончательная шлифовка* навыка за счет *стабилизации* и *стандартизации*.

Н. А. Бернштейном принципа активности. Все основные положения его концепции, как вы уже могли понять, взаимосвязаны. То же относится и к принципу активности: он является, по существу, обобщением и развитием основных представлений о механизмах организации движений. Соответственно к обобщенной формулировке этого принципа Н. А. Бернштейн пришел в последний период своей жизни. *Вы уже знаете, что суть принципа активности состоит в постулировании определяющей роли внутренней программы в актах жизнедеятельности организма.*

### Рекомендуемая литература

1. Бернштейн, Н.А. Физиология движений и активность / Н.А. Бернштейн. – М.: Наука, 1990. – 496 с.
2. Введение в психологию: учеб. пособие / Под ред. А.П. Лобанова, С.И. Коптевой. – Мн.: Высш. шк., 2004. – 302 с.
3. Гальперин, П.Я. Лекции по психологии / П.Я.Гальперин. – М.: АСТ: КДУ, 2007. – 399 с.
4. Козубовский, В.М. Общая психология: познавательные процессы. В 3-х ч. Ч.2. / В.М. Козубовский – Мн.: Амалфея, 2004. – 311 с.
5. Крысько, В.Г. Общая психология / В.Г.Крысько. – СПб.: Питер, 2009. – 253 с.
6. Леонтьев, А.Н. Деятельность, сознание, личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Смысл, Академия, 2005. – 352 с.
7. Маклаков, А.Г. Общая психология / А.Г. Маклаков. – СПб.: Питер, 2009. – 582 с.
8. Немов, Р.С. Психология: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн. – 4-е изд. – Кн. 1: Общие основы психологии / Р.С. Немов. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 688 с.
9. Петровский, А.В. Психология / А.В.Петровский, М.Г. Ярошевский. – М.: Академия, 2007. – 501 с.
10. Рогов, Е.И. Общая психология / Под ред. Е.И. Рогова. – М.: Ростов н/ Д.: Март, 2008. – 557 с.
11. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии: В 2 т. – Т. 2. / С.Л. Рубинштейн – М.: Педагогика, 1989. – 456с.
12. Саблин, В.С. Психология человека / В.С. Саблин, С.П. Слаква. – М.: Дашков и К, 2006. –741 с.
13. Сорокун, Г.А. Основы психологии / П.А. Сорокун. – Псков: ПГПУ, 2005 - 312 с.

## Лекция 4 Личность, ее структура и проявление в деятельности

### Вопросы

1. Понятие о личности в психологии.
2. Психологическая структура личности.
3. Понятие Я-концепции.
4. Направленность и проявление личности в деятельности.

### 1. Понятие о личности в психологии.

*Понятие о личности в психологии. Сложность феномена личности и множественность ее научных определений. Отличие понятия “личность” от терминов “человек”, “индивид”, “индивидуальность”. Движущие силы и условия развития личности. Проблема биологического и социального в человеке. Индивидуальные свойства и их роль в развитии личности.*

В психологической науке категории человек, индивид, личность, индивидуальность относятся к базовым категориям. Они не являются сугубо психологическими и изучаются всеми общественными науками. Поэтому встает вопрос о специфике исследования этих категорий психологией: все психические явления формируются и развиваются в деятельности и общении, но принадлежат они не этим процессам, а их субъекту – **общественному индивиду, личности.**

Проблема личности в психологии выступает и как самостоятельная. Важнейшая теоретическая задача состоит в том, чтобы обнаружить объективные основания тех психологических свойств, которые характеризуют человека как индивида, как индивидуальность и как личность. Человек рождается на свет уже человеком.

Понятие **человек** является самым широким. Это принятое классическое научно обобщенное название особого вида живого существа — “человека разумного”, или homo sapiens. В это понятие объединено все: природное, биохимическое, социальное, медицинское и др.

**Человек как вид** - это представитель вполне определенного биологического вида (вида живых существ), отличающийся от других животных конкретными специфическими особенностями и уровнем физиологического и психологического развития, наделенный сознанием, способный мыслить, говорить и принимать решение, контролировать свои действия, поступки, эмоции и чувства.

Понятие “человек” - самое широкое для обозначения субъекта деятельности, познания, общения. Человек - это живое существо, обладающее членораздельной речью, сознанием, способное создавать орудия и пользоваться ими в процессе общественного труда. Будучи высшим продуктом природы, человек является уже не только природным биологическим существом. Он существо биосоциальное.

Для определения отдельного человека как представителя Homo sapiens или какой-нибудь социальной общности употребляется понятие “индивид”.



Индивид обозначает человека как одного из людей, как носителя общих свойств, как некоторую единичность. Понятие “индивид” может употребляться не только для констатации общих свойств психики, но и для определения человека как единичного носителя общественных отношений и функций, для выделения единичного представителя какой-либо социальной группы. В этом случае конкретные качества и различия людей не фиксируются, отмечается лишь тот факт, что они являются “единицами” (Б.Д. Парыгин).

**Индивид** – категория, указывающая на принадлежность к человеческому роду. В этом понятии выражена родовая принадлежность человека, т.е. любой человек — это индивид. Это подчеркивание единичности (в отличие от человека) и неделимости (в отличие от личности).

Индивид акцентирует в человеке биологическое, но и не исключает социальных составляющих, присущих человеческому роду. Человек рождается конкретным индивидом, но, став личностью, не перестает одновременно быть индивидом.

**Индивидуальность** — категория, подчеркивающая уникальность, неповторимость и самостоятельность каждой психики (личности, индивида, человека).

Специфика общественных условий жизни и образа деятельности человека определяет особенности его индивидуальных признаков и свойств. Все люди имеют определенные психические черты, взгляды, обычаи и чувства, у каждого из нас есть различия в познавательной сфере личности, которые и будут определять нашу индивидуальность.

**Личность.** Определение К. Маркса: «Личность есть совокупность всех общественных отношений».

**Личность** - совокупность общественных отношений, реализующихся в многообразных деятельности (Леонтьев). Личность - относительно поздний продукт общественно-исторического и развития человека в онтогенезе (Леонтьев).

**Личность** - совокупность внутренних условий, через которые преломляются все внешние воздействия (Рубинштейн).

**Личность** - система социально значимых качеств индивида, мера овладения им социальными ценностями и его способность к реализации этих ценностей.

**Личность** - субъект общественного поведения и коммуникации (Б.Г. Ананьев).

**Личность** - человек как общественный индивидуум, субъект познания и объективного преобразования мира, разумное существо, обладающее речью и способное к трудовой деятельности (А.В. Петровский).

**Личность** - человек как носитель сознания (К.К. Платонов).

**Личность** — человек, развивающийся в обществе и вступающий во взаимодействие и общение с другими людьми с помощью языка.

**Личность** - это конкретный человек, являющийся представителем определенного общества, определенной социальной группы, занимающийся

определенным видом деятельности, осознающий свое отношение к окружающему и наделенный индивидуально-психологическими особенностями.

В определенном отношении находятся понятия “человек” и “личность”. Если понятие “человек” употреблять для обозначения субъекта исторической деятельности и познания, то это широкое понятие совпадает с общим определением личности. Однако, по своему содержанию эти два понятия отнюдь не тождественны. Понятие личность указывает на свойство человека, а человек есть носитель этого свойства. Следовательно, эти понятия различаются как свойство и как субстрат... Известно, что человек как субстрат, с одной стороны, - предмет природы, а с другой - общественное явление, элемент общества. Эти две стороны сущности человека играют в определении понятия личности различную роль. Свойство быть личностью присуще человеку не как биологическому существу, а как социальному существу, т.е. общественно-историческому человеку.

Более точно специфические особенности человека, включающие особенности его физического развития, унаследованные биологические признаки, приобретенные в индивидуальном развитии психические черты, развившиеся в определенных условиях социальные свойства, определяются понятием “индивидуальность”. Понятие “индивидуальность” указывает на неповторимость, единичность признаков и их сочетания у отдельного человека. Индивидуальность - это совокупность особенностей, отличающих одного человека от другого. Эти особенности обусловлены особенностями обстоятельств жизни и деятельности человека.

Своеобразную точку зрения на соотношение индивидуальности и личности выдвинул С.Л. Рубинштейн. Он ввел в психологию различие индивидуальных и личностных свойств человека. Согласно С.Л. Рубинштейну, “свойства личности никак не сводятся к ее индивидуальным особенностям. Они включают и общее, и особенное, и единичное. Личность тем значительнее, чем больше в индивидуальном преломлении в ней представлено всеобщее. Индивидуальные свойства личности - это не одно и то же, что личностные свойства индивида, т.е. свойства, характеризующие его как личность”. А соотношение индивидуальности и личности С.Л. Рубинштейн описывает следующим образом: “Человек есть индивидуальность в силу наличия у него особенных, единичных, неповторимых свойств; человек есть личность в силу того, что он сознательно определяет свое отношение к окружающему”.

В этом соотношении личности и индивидуальности С.Л. Рубинштейн придает черты индивидуальности не личности как таковой, а человеку, включающему не только личностную характеристику, но и те особенности, которые отличают одного человека от подобных ему по особенностям организма.

Индивид – носитель биологического в человеке. Человек как индивид представляет собой совокупность природных, генетически обусловленных

свойств, развитие которых осуществляется в ходе онтогенеза, результатом чего становится биологическая зрелость человека. Таким образом, в понятии индивид выражена родовая принадлежность человека, т.е. любой человек — это индивид. Но, появляясь на свет как индивид, человек приобретает особое социальное качество, он становится личностью.

Человек как личность проходит свой жизненный путь, в рамках которого происходит социализация индивида и формируется его социальная зрелость.

Таким образом, каждый человек предстает в виде некоторой целостности, как индивид и личность, обусловленной единством биологического и социального. Как индивид он развивается в онтогенезе, как личность он проходит свой жизненный путь, в ходе которого осуществляется социализация индивида.

Индивидуальность – это неповторимое сочетание в человеке его черт. Индивидуальность — сочетание психологических особенностей человека, составляющих его своеобразие, его отличие от других людей.

Таким образом, личность – это одна из сторон человека, которая коренным образом отличает его от животных. Проблема личности изучается во многих науках. Так, личность в философии – это совокупность всех общественных отношений.

В психологии личность изучается разными отраслями психологической науки. Это обусловлено многоплановостью проявлений личности, что требует разноуровневого психологического анализа.

Б.Г.Ананьев так резюмирует изучение проблемы личности в психологии. «Проблема личности, являясь одной из центральных в теоретической и прикладной психологии, выступает как исследование психических свойств и отношений личности (общая психология личности), индивидуальных особенностей и различий между людьми (дифференциальная психология), межличностных связей, статуса и ролей личности в различных общностях (социальная психология), субъекта общественного поведения и конкретных видов деятельности (все области прикладной психологии)».

Личность – системное качество, приобретаемое индивидом в предметной деятельности и общении, характеризующее его со стороны включенности в общественные отношения и формирующееся в совместной деятельности и общении (Б.Г.Ананьев).

Это человек как член общества, результат формирования, развития и социализации. Но сказанное не означает, что личность — это существо только социальное, лишенное биологических характеристик. В психологии личности социальное и биологическое существуют в единстве. Понять, что такое личность, можно только через изучение реальных общественных связей и отношений, в которые вступает человек. Не зря С. Л. Рубинштейн говорил, что вся психология есть психология личности. В то же время категория “человек” и “личность” не синонимичны. Последнее определяет

социальную ориентированность человека, который становится личностью, при условии, что развивается в обществе (например, в отличие от “диких детей”), взаимодействует с другими людьми (в отличие от глубоко больных от рождения). У всякого нормального человека есть несколько личностных проявлений в зависимости от того, на какую часть общества он проецируется в данный момент: семья, работа, учеба, дружба. В то же время личность целостна и едина, системна и организована.

**Психологическая характеристика личности** как описание всего комплекса присущих ей характерных особенностей имеет свою иерархизированную внутреннюю структуру, основной фокус которой ориентирован на выделение ее психических свойств и сторон и на этой основе на осмысление всех ее черт, имеющих как индивидуальное, так и социальное происхождение.

**Индивидуально-психологическая сторона** личности отражает специфику функционирования ее психических процессов, свойств, состояний и образований. Психические процессы - это психические явления, обеспечивающие первичное отражение и осознание личностью воздействий окружающей действительности. Психические свойства - это наиболее устойчивые и постоянно проявляющиеся особенности личности, обеспечивающие определенный уровень поведения и деятельности, типичный для нее. Различают следующие свойства личности: направленность, темперамент, характер и способности.

Психические состояния - это уровень работоспособности и качества функционирования психики личности в каждый данный момент времени. Психические образования представляют собой психические явления, формирующиеся в процессе приобретения человеком жизненного и профессионального опыта, в содержание которых входит особое сочетание знаний, навыков и умений.

**Мировоззренческая сторона** личности отражает общественно значимые ее качества и особенности, позволяющие занимать достойное место в обществе. Мировоззрение личности определяет ее важнейшие жизненные цели и интересы, отношения и позиции. Моральный облик личности - это система ее представлений о морали, отражающая наличие у нее твердых устоев и определяющая ее действия и поведение в обществе. Нравственный облик личности - это устойчивая система ее взглядов на нормы отношений людей в обществе и их достойное взаимодействие.

**Социально-психологическая сторона** личности отражает ее основные качества и характеристики, позволяющие ей играть определенные роли в обществе, занимать определенное положение среди других людей. Входящие в нее отношения к другим людям представляют собой совокупность проявлений индивидуально- и социально-психологических качеств личности, отражающих типичное ее поведение в общении и взаимодействии с другими людьми. Социальные роли личности - это типичные способы поведения личности, обуславливаемые ее индивидуально- и социально-психологическими особенностями, позволяющими завоевывать определенны

и авторитет и доверие со стороны других людей. Социальные позиции личности - взгляды, убеждения и представления личности, реализуемые и отстаиваемые ею в отношениях с другими людьми. Социальные установки личности - ее настроенность на определенное отношение к обществу и другим людям.

**Человек как личность с точки зрения психологии характеризуется:**

- **развивающимся самосознанием**, являющимся основой формирования умственной активности, самостоятельности личности в ее суждениях и действиях и ориентированным прежде всего на познание себя, усовершенствование себя и поиск смысла жизни;
- **активностью** - стремлением выйти за пределы реализованных возможностей, за рамки ролевых предписаний, расширить сферу деятельности;
- **наличием Я-образа** - системы представлений человека о себе реальном, себе ожидаемом, себе идеальном, которые обеспечивают единство и тождественность его личности и обнаруживаются в самооценках, чувстве самоуважения, уровне притязаний и т.д.;
- **направленностью** - устойчивой системой мотивов: потребностей, интересов, идеалов, убеждений и т.д.;
- **способностями, свойствами и качествами**, обеспечивающими успешность выполнения определенной деятельности;
- **характером**, представляющим собой совокупность устойчивых индивидуальных свойств человека, обуславливающих типичные для него способы поведения и эмоционального реагирования.

В зарубежной психологии существуют разные подходы к пониманию и происхождению личности.

**Социогенетический подход.** В рамках данного подхода особенности личности объясняются исходя из структуры общества, способов социализации, взаимоотношений с другими людьми.

**Биогенетический подход.** Ведущая роль отводится биологическим процессам созревания организма, так как основные психические свойства человека заложены в самой его природе.

**Психогенетический подход.** Не отрицает значение ни биологии, ни среды, но на первый план выдвигает развитие собственно психических процессов.

Существует огромное количество теорий личности. Например, Теория личности Левина; Теория личности Эриксона; Теория личности Фромма; Теория личности Хорни; Теория личности Адлера; Теория личности Фрейда.

## **2. Психологическая структура личности.**

Структура личности: 6 подструктур. Социально-исторический образ жизни как источник развития личности. Индивидуальность личности. Самосознание и самооценка личности.

### **Этапы научного исследования и теории личности**

Этапы научного исследования проблемы личности:

1. Философско-литературный этап (до начала 19 века).
2. Клинический этап (начало 19 века – начало 20 века). В центре внимания – психика больного человека. Использовался умозрительный метод.
3. Экспериментальный этап (начало 20 века – 40-е годы 20 века). Базировался на статистической обработке наблюдений за психически здоровой личностью. (А.Ф.Лазурский, Г.Айзенк, Р.Кеттел, Г.Олпорт).
4. Современный этап (40-е годы 20 века – по наст. время). – около 50 направлений, теорий, подходов к изучению личности.

Основные направления современного этапа:

Социогенетическое направление рассматривает все проблемы личности с точки зрения их внешней обусловленности: теория социального научения (Б.Скиннер, Э.Торндайк и др.), теория ролей (К.Левин, У.Доллард и др.).

Так, теория социального научения объясняет устойчивость человека как личности лишь стимульным воздействием повседневных повторяющихся ситуаций (одобрение или осуждение поступков со стороны других людей, успешность или ошибочность собственных действий и частотой их повторения, продолжительностью пребывания человека в сходных ситуациях и т.д.) Согласно теории ролей, каждому человеку со стороны общества навязывается определенный набор устойчивых стратегий поведения в соответствии с его статусом (начальнику – одна роль, подчиненному – другая и т.д.). Адаптация человека к подобным внешним условиям предопределяет его линию поведения.

Психогенетическое направление отдает предпочтение внутренним психическим свойствам процессам и состояниям личности: теория черт (Р.Кеттел, Р.Мейли), психоаналитическая теория (З.Фрейд и его последователи), эпигенетическая концепция (Э.Эриксон), концепция личностно-ситуативных факторов (У.Майшел).

Теория черт утверждает, что личность можно с достаточной для практики достоверностью описать набором независимых черт. Количество таких черт находится в пределах от 16 до 23. Психоаналитическая теория исходит из того, что только небольшая часть активности человека обусловлена сознанием. Основные же механизмы находятся вне сферы сознания. В этой связи оказываются востребованными специальные психологические процедуры, позволяющие узнать, что творится в душе человека и формировать необходимые управляющие воздействия.

Интеграционное направление направлено на комплексное изучение личности, объединяющему самые различные теории, подходы и концепции: гуманистическая теория (А.Маслоу, К.Роджерс), деятельностная концепция личности (А.Леонтьев), концепция внутренней позиции личности (Л.Божович).

Концепция личностно-ситуативных факторов увязывает в единый подход личностные (способности, когнитивные стратегии, ожидания, ценности, планы поведения) и ситуативные аспекты активности человека.

Эпигенетическая концепция представляет появление личности как последовательное движение человека через 8 обязательных стадий, своеобразных психологических кризисов, увязанных с биологическим возрастом. Гуманистическая теория отдает приоритет в описании личности самоактуализации, т.е. стремлению человека к самосовершенствованию и самовыражению с опорой на собственные силы. Деятельностная концепция личности утверждает, что внутреннее богатство личности определяется разнообразием видов деятельности, в которые реально включен человек, и тем личностным смыслом, который наполняет эти виды деятельности, побуждает человека к активности. Концепция внутренней позиции предполагает глубокое изучение всей совокупности ведущих мотивов деятельности человека, охватывающих период от дошкольного детства до зрелой юности.

**Психологическая структура личности** — это целостная модель, система качеств и свойств, которая полно характеризует психологические особенности личности (человека, индивида).

Все психические процессы осуществляются в какой-нибудь личности, но не все выступают в качестве ее отличительных свойств. Любой из нас в чем-то похож на всех людей, в чем-то лишь на некоторых, в чем-то ни на кого не похож.

В психологии существует огромное количество моделей психологической структуры личности, которые проистекают из различных теорий о психике и личности, из разных параметров и задач. В нашем пособии мы используем модель психологической структуры личности, на основе совмещения двух схем, разработанной вначале С. Л. Рубинштейном, а затем К. К. Платоновым.

Эта базовая модель исходит из личностно-деятельностного подхода. Данная структура включает в себя шесть взаимосвязанных подструктур. Они условно выделяются лишь для получения некоторой схемы целостной личности.

**Итак, в личности выделяются следующие психологические составляющие, или подструктуры:**

- самосознание;
- направленность личности;
- темперамент и характер;
- психические процессы и состояния;
- способности и задатки;
- психический опыт личности.

Далее данные подструктуры, которые составляют предметное содержание психологии личности, будут описываться в следующих лекциях, и раскладываться на отдельные составляющие: процессы, качества, свойства и т. д.

Элементами психологической структуры личности являются ее психологические свойства и особенности, обычно называемые «чертами

личности». Их очень много. Но все это труднообозримое число свойств личности психологи пытаются условно уложить в некоторое количество подструктур.

*Структура личности по З. Фрейд.* На основе многолетних клинических наблюдений Фрейд сформулировал психологическую концепцию, согласно которой психика, личность человека состоит из трех компонентов, уровней:

1. «Оно» — бессознательная часть психики. «Оно» насыщено сексуальной энергией — «либидо». Будучи бессознательным и иррациональным, «оно» подчиняется принципу удовольствия. Второй принцип поведения — гомеостаз — тенденция к сохранению примерного внутреннего равновесия.

2. Уровень «я» — сознание находится в состоянии постоянного конфликта с «оно», подавляет сексуальные влечения. На «я» воздействуют три силы: «оно», «сверх-я» и общество, которое предъявляет свои требования к человеку. «Я» старается установить гармонию между ними, подчиняется не принципу удовольствия, а принципу «реальности».

3. «Сверх-я» служит носителем моральных стандартов, это та часть личности, которая выполняет роль критика, цензора, совести. Если «я» примет решение или совершит действие в угоду «оно», но в противовес «сверх-я», то испытывает наказание в виде чувства вины, стыда, укоров совести.

«Сверх-я» не пускает инстинкты в «я», и тогда энергия этих инстинктов сублимируется, трансформируется, воплощается в иных формах деятельности, которые приемлемы для общества и человека (творчество, искусство, общественная активность, трудовая активность), в формах поведения (в снах, описках, обмолвках, шутках, каламбурах, в свободных ассоциациях, в особенностях забывания). Таким образом, сублимация — это преобразование энергии подавленных, запретных желаний в другие виды деятельности, которые разрешены в обществе. Если энергия либидо не находит выхода, то у человека будут психические болезни, неврозы, истерики, тоска. Для спасения от конфликта между «я» и «оно» применяются средства психологической защиты (вытеснение желаний, отрицание, рационализация, инверсия, проекция, изоляция, регрессия).

*Структура личности по К.К.Платонову* В этой структуре автор выделяет 4 подструктуры личности. Критериями выделения данных подструктур являются: соотношение биологического и социального, врожденного и приобретенного;

Согласно концепции К. К. Платонова, низшим уровнем личности является биологически обусловленная подструктура, в которую входят возрастные, половые свойства психики, врожденные свойства типа нервной системы и темперамента. Следующая подструктура включает в себя индивидуальные особенности психических процессов человека, т. е. индивидуальные проявления памяти, восприятия, ощущений, мышления, способностей, зависящих как от врожденных факторов, так и от тренировки,



развития, совершенствования этих качеств. Далее, уровнем личности является также ее индивидуальный социальный опыт, в который входят приобретенные человеком знания, навыки, умения и привычки. Эта подструктура формируется преимущественно в процессе обучения, имеет социальный характер. Высшим уровнем личности является ее направленность, включающая влечения, желания, интересы, склонности, идеалы, взгляды, убеждения человека, его мировоззрение, особенности характера, самооценки. Подструктура направленности личности наиболее социально обусловлена, формируется под влиянием воспитания в обществе, наиболее полно отражает идеологию общности, в которую человек включен.

Различие людей между собой значительно: на каждой из подструктур имеются различия убеждений и интересов, опыта и знаний, способностей и умений, темперамента и характера. Именно поэтому непросто понять другого человека, непросто избегать несовпадений, противоречий, даже конфликтов с другими людьми. Чтобы более глубоко понять себя и других, нужны определенные психологические знания в сочетании с наблюдательностью.

Выдающийся отечественный психолог С. Л. Рубинштейн *различал в личности направленность, способности, темперамент, характер, самосознание*. Но А. Н. Леонтьев считал, что личность — это социальная сущность человека, и поэтому темперамент, характер, способности и знания человека не входят в состав личности в качестве ее подструктур, они лишь условия формирования этого образования, социального по своей сущности. Направленность, общее и индивидуальное в психике человека и воля принадлежат личности, ибо волевой поступок невозможно рассматривать вне иерархии мотивов, так и направленность есть непосредственное выражение мотивационных структур, т. е. ядра личности.

#### *Иерархическая структура личности (по К. К. Платонову):*

Краткое название подструктуры	К данной подструктуре относятся:	Соотношение биологического и социального
Направленности	Убеждения, мировоззрение, личностные смыслы, интересы	Социальный уровень (биологического почти нет)
Опыта	Умения, знания, навыки, привычки	Социально-биологический уровень (значительно больше социального, чем биологического)
Форм отражения	Особенности познавательных процессов (мышления, памяти, восприятия, ощущения, внимания)	Биосоциальный уровень (биологического больше, чем социального)
Биологических, конституциональных свойств	Скорость протекания нервных процессов, баланс процессов возбуждения и торможения и т.п.; половые, возрастные свойства	Биологический уровень (социальное практически отсутствует)

### 3. Понятие Я-концепции.

*Понятие Я-концепции. Устойчивость и изменчивость личности. Факторы, влияющие на динамику формирования и развития личности в онтогенезе.*

Психологическую сущность «Я» видный отечественный исследователь А.Г.Спиркин охарактеризовал следующим образом: «Под понятием "Я" имеется в виду личность, освещенная светом своего собственного самосознания, то есть такая личность, какой сама она воспринимает, знает и чувствует себя. "Я" — это регулятивный принцип психической жизни, самоконтролирующая сила духа; это все, чем мы являемся и для мира, и для других людей в своей сущности и прежде всего для самих себя в своем самосознании, самооценке и самопознании. "Я" предполагает знание и отношение к объективной реальности и постоянное ощущение в ней самого себя». [Спиркин А.Г. Сознание и самосознание. М., 1972].

И.С.Кон также считает, что «образ "Я"» — это не просто отражение в форме представления или понятия, асоциальная установка, отношение личности к самой себе, которое включает, как и любая установка, три компонента:

- 1) познавательный (когнитивный) — знание себя;
- 2) эмоциональный (оценка своих качеств);
- 3) поведенческий (практическое отношение к себе).

«Образ «Я» — не статическое, а чрезвычайно динамическое образование личности.

Образ «Я» может переживаться как представление о себе в момент самого переживания, обычно обозначаемое в психологии как «реальное Я».

Но образ «Я» вместе с тем и «идеальное Я» субъекта, то, каким он должен был быть, стать, чтобы соответствовать социальным нормам и ожиданиям окружающих.

Возможно еще и «фантастическое Я» — то, каким субъект желал бы стать, если бы это оказалось для него возможным. Естественно, что преобладание в структуре личности фантастических представлений о себе, не сопровождающихся поступками, которые способствовали бы осуществлению желаемого, дезорганизует деятельность и самосознание человека и, в конце концов, может его жестоко травмировать, ввиду очевидного несовпадения желаемого и действительного.

Степень адекватности образа «Я» выясняется при изучении одного из важнейших его аспектов — самооценки личности, т.е. оценки личностью самой себя, своих возможностей, качеств и места среди других людей. Это наиболее существенная и наиболее изученная в психологии сторона самосознания личности. С помощью самооценки происходит регуляция поведения личности.

Самооценка тесно связана с уровнем притязаний личности. Уровень

притязаний — это желаемый уровень самооценки личности (уровень образа «Я», проявляющийся в степени трудности цели, которую индивид ставит перед собой). Стремление к повышению самооценки в том случае, когда человек имеет возможность свободно выбирать степень трудности очередного действия, порождает конфликт двух тенденций: с одной стороны, стремление повысить притязания, чтобы пережить максимальный успех, а с другой — снизить притязания, чтобы избежать неудачи. В случае успеха уровень притязаний обычно повышается, человек проявляет готовность решать более сложные задачи, при неуспехе — соответственно снижается. Уровень притязания личности в конкретной деятельности может быть определен довольно точно.

«Я-концепция» (self-concept) — восприятие индивидом самого себя и его размышления по поводу своего «Я», собранные воедино и представляющие своеобразный центр управления внутри человека.

**Т. Бауэр** - "Я-концепция" понимается как представление о себе или «Образ Я». **Э. Бернс** - "Я-концепция" - это система устойчивых, непротиворечивых представлений о себе. Появляется поздно. Этому предшествует: представление о телесном Я, узнавание себя в зеркале, феномен «Я сам» и «Я хороший», завышенная самооценка дошкольника, самооценка младшего школьного возраста, неустойчивая самооценка подростка. И только потом происходит стабилизация Личности.

Я-концепция — понятие менее нейтральное, включающее в себя оценочный аспект самосознания. Это динамическая система представлений человека о самом себе, в которую входит как собственно осознание своих физических, интеллектуальных и других качеств, так и самооценка, а также субъективное восприятие влияющих на данную личность внешних факторов. Я-концепция возникает у человека в процессе социального взаимодействия как неизбежный и всегда уникальный результат психического развития, как относительно устойчивое и в то же время подверженное внутренним изменениям и колебаниям психическое приобретение. Оно накладывает неизгладимый отпечаток на все жизненные проявления человека — с самого детства до глубокой старости.

Я-концепция является важным фактором организации психики и поведения индивида, поскольку определяет интерпретацию опыта и служит источником ожиданий индивида.

Первоначальная зависимость Я-концепции от внешних влияний бесспорна, но в дальнейшем она играет самостоятельную роль в жизни каждого человека. Окружающий мир, представления о других людях воспринимаются нами сквозь призму Я-концепции, формирующейся в процессе социализации, воспитания, но имеющей и определенные соматические, индивидуально-природные детерминанты. С возрастом происходит развитие потребностей развивающейся личности. Именно в них и через них проявляется человек и соответственно преломляется его Я-концепция. В свою очередь и она служит для них значимой обратной связью. В отличие от ситуативных я-образов (каким индивид видит, ощущает себя в

каждый данный момент), Я-концепция создает у человека ощущение своей постоянной определенности, самоощущенности. Так выглядит в общих чертах диалектика становления и проявления противоречивых, всегда незавершенных представлений о собственном Я — Я-концепции с ее интеллектуальным, эмоциональным, поведенческим компонентами.

Психологи в составе человеческой личности, т. е. нашего Я, выделяют два компонента, **а именно Я-концепцию (мысли о себе) и самооценку (чувства по отношению к себе и оценка себя).**

Лучше всего представить Я-концепцию в виде иерархической структуры.

1. Реальное Я — установки, связанные с тем, как индивид воспринимает свои актуальные способности, роли, свой актуальный статус, то есть с его представлениями о том, каков он на самом деле.

2. Зеркальное (социальное) Я — установки, связанные с представлениями индивида о том, как его видят другие.

3. Идеальное Я — установки, связанные с представлениями индивида о том, каким он хотел бы стать.

Большинство авторов при изучении Я-концепции учитывают эти модальные различия. Нередко подчеркивается, что суждения, действия, жесты других людей, относящиеся к индивиду, выступают для него в качестве основного источника данных о самом себе. Хочется отметить, что у индивида, реальное Я и социальное Я должны быть согласованы по содержанию. Но, с другой стороны, между содержанием реального Я и содержанием идеального Я могут наблюдаться существенные расхождения, которые поддаются объективному намерению.

Идеальное Я складывается из целого ряда представлений, отражающих сокровенные чаяния и устремления индивида. Идеальное Я отражает цели, которые индивид связывает со своим будущим. Можно рассматривать его как образ человека, которым индивид хочет или надеется стать, то есть как набор черт собственной личности, которые необходимы, с его точки зрения, для достижения адекватности, а иногда и совершенства. Многие авторы также связывают идеальное Я с усвоением культурных идеалов, представлений и норм поведения, которые становятся личными идеалами благодаря механизмам социального подкрепления. Такого рода идеалы свойственны всякому индивиду.

Первым шагом **на пути формирования Я-концепции** является осознание того, что человек — это отдельный и отделенный от других людей индивид. Понимание этого начинает формироваться в раннем детстве. При формировании Я-концепции происходит развитие представлений о самом себе. На формирование Я-концепции большое влияние оказывает характер **отношений с родителями**. Психологи утверждают, что в возрасте примерно с 12 лет у подростка возникает интерес к собственному у внутреннему миру, с этого и начинается познание самого себя: подросток анализирует свое поведение, свои личностные качества и в результате приходит к некоторому познанию своего Я. Затем самопознание усиливается, углубляется,

одновременно усиливаются его дифференцированность и обобщенность, и уже к 15—16 годам у подростков складывается представление о себе как цельной личности, отличной от других людей, формируется «Я-образ», или «Я-концепция».

На основании представления о себе как личности у подростка к 16 - 17 годам возникает особое личностное новообразование — психологическая готовность к самоопределению.

Анализируя защитные функции Я-концепции, необходимо упомянуть с столкновении двух элементов — сформировавшейся когнитивной схемы внутри нас и привходящего извне нового опыта. Если новый опыт полученный индивидом, согласуется с существующими представлениями о себе, он легко ассимилируется, входит внутрь некой условной оболочки, в которую заключена Я-концепция. Если же новый опыт не вписывается в существующие представления, противоречит уже имеющейся Я-концепции то оболочка срабатывает как защитный экран, не допуская чужеродное теле внутрь этого сбалансированного организма. В том случае, когда отличие нового опыта от уже имеющихся представлений индивида о себе не принципиально, он может внедряться в структуру Я-концепции, насколько это позволяют адаптационные возможности составляющих ее самоустановок. Противоречивый опыт, вносящий рассогласование в структуру личности, может усваиваться также и с помощью защитно-психологических механизмов, таких, например, как рационализация. Эти механизмы позволяют удерживать Я-концепцию в уравновешенном состоянии, даже если реальные факты ставят ее под угрозу.

Каждое Я – целостная система принципов, суждений, нравственных норм, целей, мотиваций.

1. «Субъективное» (пристрастное) Я – это уровень притязания, мотивация достижений, стремление реализовать свой потенциал, а также преувеличенная оценка своих способностей.

2. «Отраженное Я». Оно возникает в процессе социализации.

3. «Идеальное Я» – это то, каким бы я хотел быть.

4. «Ожидаемое другими Я» – это то, что хотели бы видеть во мне другие, то, что они ожидают от меня, по моему мнению.

6. «Домашнее Я». Оно проявляется, когда человек снимает парадную одежду и выставочные манеры поведения и расслабляется. У некоторых людей «Демонстративное Я» и «Домашнее Я» различаются очень сильно, а у других они практически совпадают. Чем меньше зазор между ними, тем более целостной является личность человека, тем сильнее в ней развиты нравственные начала.

7. «Интимное Я» – еще более потайная часть «Домашнего Я», которая скрывается даже от самых близких и родных людей. Это последняя линия обороны личности. У каждого из нас найдется, что скрывать даже от самых близких людей, что составляет неприкасаемую тайну.

Формирование Я - концепции сложный и разносторонний процесс, который никогда не заканчивается. Основы закладываются еще в детстве, но

на протяжении всей жизни человек может корректировать свою Я-концепцию.

Я-концепция представляет собой определенную систему. Изменение одного ее аспекта может полностью изменить природу целого. 10. Рассматривая понятие идеального Я, Роджерс полагает, что благодаря психотерапевтическому воздействию восприятие идеального Я становится более реалистичным и Я начинает больше гармонизировать с идеалом. Поведение рассматривается К. Роджерсом как попытка достичь согласованности Я-концепции. К. Роджерс считает природу человека, по существу, позитивной, движущейся к зрелости, социализации и самоактуализации. Теории "Я" в гуманистической психологии Влиятельным психологом гуманистического направления является Абрахам Маслоу. В его теории "Я" особое значение придается присущей каждому человеку врожденной потребности самоактуализации - полном развитии своего потенциала. Согласно теории Маслоу, потребности самоактуализации 5 могут быть выражены или удовлетворены только после того, как будут удовлетворены "низшие" потребности. А. Маслоу выстроил человеческие потребности в виде пирамиды. В основании пирамиды лежат основные физиологические потребности выживания. Уровнем выше находится потребность в безопасности. Следующей насущной потребностью становится потребность в принадлежности. После того, как этого уровня удовлетворены, актуализируется потребность в уважении к себе. Все это дает человеку ощущение благополучия и довольства собой. Потребность в самоактуализации играет для человека не менее важную роль, чем перечисленные базисные потребности. "Человек должен стать тем, кем он может стать", - утверждает А. Маслоу.

Таким образом, можно сделать вывод, что Я-концепция представляет собой совокупность всех представлений индивида о себе и включает убеждения, оценки и тенденции поведения. В силу этого Я-концепцию можно рассматривать как свойственный каждому индивиду набор установок, направленных на самого себя. Я-концепция является важным фактором организации психики и поведения индивида, поскольку определяет интерпретацию опыта и служит источником ожиданий индивида.

## **5. Направленность и проявление личности в деятельности.**

*"Направленность личности": иерархия черт направленности: установки, потребности, мотивы, убеждения, мировоззрение и избирательность ее деятельности.*  
*"Опыт": знания, навыки, умения, привычки, поведение.*

Направленность личности — это система ее потребностей, интересов, убеждений, идеалов и ценностных ориентации, придающих жизни человека осмысленность и мотивированность. Это психическое свойство личности, которое в наибольшей степени социально обусловлено, наиболее полно отражает идеологию общности, в которую человек включен или которую он представляет. Направленность включает в себя два тесно связанных между

собой момента: - предметное содержание, поскольку направленность – это всегда направленность на что-то; напряжение психики, которое при этом возникает.

Направленностью личности называется совокупность устойчивых мотивов, ориентирующих деятельность личности и относительно независимых от наличных ситуаций. Направленность личности всегда социально обусловлена и формируется путем воспитания. Направленность — это установки, ставшие свойствами личности. Направленность включает несколько связанных иерархически форм: влечение, желание, стремление, интерес, склонность, идеал, мировоззрение, убеждение. Все формы направленности личности вместе с тем являются мотивами ее деятельности.

Кратко охарактеризуем каждую из выделенных форм направленности:

- влечение — наиболее примитивная биологическая форма направленности;
- желание — осознанная потребность и влечение к чему-либо вполне определенному;
- стремление — возникает при включении в структуру желания волевого компонента;
- интерес — познавательная форма направленности на предметы;
- при включении в интерес волевого компонента он становится склонностью;
- конкретизируемая в образе или представлении предметная цель склонности есть идеал;
- мировоззрение — система философских, эстетических, этических, естественнонаучных и других взглядов на окружающий мир;
- убеждение — высшая форма направленности — это система мотивов личности, побуждающих ее поступать в соответствии со своими взглядами, принципами, мировоззрением.

**Основные компоненты направленности.** *Потребности* испытываемая человеком нужда в чем-то. По мере того, как потребности актуализируются, они становятся *мотивами* поведения человека, то есть побудителями к определенной деятельности. Мотивы могут быть в большей или меньшей мере осознанными или совсем не осознаваемыми. Основная роль в направленности личности принадлежит осознанным мотивам. Самосознание личности. Совокупность психических процессов, посредством которых индивид осознает себя в качестве субъекта деятельности, называется самосознанием, а его представления о самом себе складываются в определенный «образ "Я"».

*Интересы* — это также мотивы, но с потребностями напрямую не связанные. Они имеют больше познавательную, а не потребительскую устремленность. Интересы различаются, прежде всего, по своему содержанию, относясь к различным областям познания и деятельности. Они могут быть устойчивыми и неустойчивыми, глубокими и поверхностными и т.д. Например, интерес к международным политическим событиям,

спортивным состязаниям, новому киносериялу и т.д.

*Убеждения* — представления, знания, идеи, ставшие мотивами поведения человека и определяющие его отношение к разным сферам действительности. В основе убеждений лежит мировоззрение личности, то есть система взглядов на мир и место в нем человека.

*Идеалы* — обычно воплощены в каких-либо образах, которым человек хочет подражать, или в целях, к которым он стремится, понимая, что полностью они никогда достигнуты не будут. Идеал служит для личности путеводной звездой, суперстратегическим ориентиром поведения и самосовершенствования. Например, идеал всесторонне и гармонично развитой личности в гуманистической педагогике или образ Иисуса Христа для верующего христианина.

*Ценностные ориентации* — это интегративные компоненты направленности, которые определяются совокупностью потребностей, интересов, идеалов и убеждений. Ценностные ориентации являются смыслообразующими основами, задающими мотивацию всей человеческой жизни. Например, ориентация на здоровый образ жизни, исключающий курение, алкоголь, наркотики и другие факторы, подрывающие здоровье человека и разлагающие его личность.

*Склонность* - это психическое состояние, выражающее избирательную направленность Личности на конкретный вид деятельности. Основой склонности является глубокая устойчивая потребность индивида в той или иной деятельности, т.е. интерес к определенному виду деятельности. В качестве основания может выступать и стремление совершенствовать умения и навыки, связанные с данной потребностью.

*Желание* является осознанной потребностью индивида к чему-либо вполне определенному. Желание, как форма направленности характеризуется осознанием человеком не только своей потребности, но и возможных путей ее удовлетворения.

*Влечение* - это наиболее примитивная, по своей сути биологическая форма направленности, выражающая недифференцированную, неосознанную или недостаточно осознанную потребность. Влечения могут быть естественными и сформировавшимися в социальных условиях. Естественные влечения не всегда осознаются. Они связаны с органическими процессами и лишь в очень незначительной мере могут регулироваться сознанием. Сами же влечения могут существенно влиять на организацию, направленность сознания.

*Стремление* - связано с волевым компонентом, проявляющееся в том, что человек способен преодолеть все препятствия, трудности, невзгоды на пути объекта потребности. Стремление неотделимо от чувств.

*Мировоззрение* - система взглядов человека на окружающий мир и его место в нем, которым человек руководствуется в своей деятельности и поведении. Наличие мировоззрения - показатель зрелости личности.

*Личность и ее проявление в деятельности.* Деятельность, общение, социум, культура - факторы формирования личности. Формирует личность:



наследственность, среда и воспитание. Движущей силой развития личности являются внутренние противоречия между постоянно растущими общественно обусловленными потребностями и возможностями их удовлетворения. Развитие личности - это постоянное расширение ее возможностей и формирование новых потребностей.

Уровень развития личности определяется характерными для нее отношениями. Низкие уровни развития личности характеризуются тем, что ее отношения обусловлены в основном утилитарными, меркантильными интересами. Наиболее высокий уровень развития личности характеризуется преобладанием общественно значимых отношений. Регулируя свою жизнедеятельность в обществе, каждый индивид решает сложные жизненные задачи. Личность проявляется в том, как она решает эти задачи. Одни и те же трудности, коллизии преодолеваются различными людьми разными способами (вплоть до преступных). Социальная направленность личности – это ключевая задача воспитания.

*Взгляды в психологии на движущие силы и факторы развития личности.*

При рассмотрении проблем личности важно учитывать, что психическая организация — это один из уровней жизни человека. Кроме этого мы можем говорить и о других уровнях, например, биологическом, социальном, духовном.

Одно из центральных мест в психологической науке занимает проблема соотношения в личности биологического и социального. Очевидно, что человек – это, с одной стороны, биологическое существо, высокоорганизованное животное (принадлежащее к классу млекопитающих). С другой стороны, человек приобретает свою суть потому, что он существо общественное, т.е. он развивается только при условии включения в общественные отношения.

Изучение биологических характеристик человека в психологии связано с анализом того, как органическое, природное проявляется в психическом и влияет на него. Во многих исследованиях установлены многочисленные связи между биологическим и психическим, социальным и психическим, психически и духовным. Психологи, говоря о процессе биологического развития, пользуются термином созревание.

В науке однозначно не установлено в какой степени наше поведение определяется созреванием, а в какой – научением. Процессы созревания младенца, например, имеют определенную последовательность: он сначала садится, затем встает и, наконец, идет. Но и в этот, во многом природно обусловленный процесс могут «вмешаться» другие факторы (лекарства, плохое питание, болезнь, запреты или эмоциональное напряжение и др.). С другой стороны мы можем отчетливо наблюдать, как благодаря научению, регулярным упражнениям человек добивается выдающихся результатов в различных сферах.

Природные, биологические характеристики человека — это важные предпосылки, необходимые условия психического развития, но сами по себе

они не определяют ни характера, ни способностей человека, ни его интересов, идеалов, убеждений. В формировании важнейших личностных характеристик, направленности и характера роль биологического незначительна, в то время как значение социального опыта, воспитания, исключительно велика. Поэтому мы можем утверждать, что вопрос о соотношении биологического и социального в личности имеет не только теоретическое, но и практическое значение.

Человек как личность постоянно развивается и совершенствуется. В истории психологии сформировались следующие позиции в отношении основных движущих сил и факторов развития личности.

Биогенетическая концепция утверждает, что развитие наследственно и самопроизвольно. Предрасположенность к преступности, к успехам в управленческой деятельности, к несчастным случаям и «везению» – все это от природы, все заранее запрограммировано. Человек лишен собственной активности.

Социогенетическая концепция утверждает, что человек – это слепок среды, к которой он пассивно приспосабливается.

Концепция конвергенции утверждает, что человек – это результат механического взаимодействия среды и наследственности.

Диалектико-материалистическая концепция утверждает, что развитие личности происходит через разрешение противоречий между непрерывно изменяющимися потребностями человека и его возможностями удовлетворить их. Это противоречие является движущей силой психического развития.

Факторы психического развития личности – это то объективно существующее, что с необходимостью определяет ее жизнедеятельность в самом широком смысле слова. Внешними факторами выступает среда: природа и общество (в широком и узком смысле слова). Внутренними факторами развития личности выступают биогенетические и физиологические особенности человека и его психики.

Предпосылки психического развития личности – это то, что оказывает определенное влияние на индивида, т.е. внешние и внутренние обстоятельства, от которых зависят особенности, уровень его психического развития. Внешние предпосылки – особенности обучения и воспитания. Внутренние – активность и желание, мотивы и цели, которые ставит перед собой человек в интересах своего совершенствования как личности.

Уровни психического развития – степень и показатели психического развития человека (ребенка) в процессе и на различных этапах формирования его личности. Уровень актуального развития личности – показатель, характеризующий способность человека выполнять различные самостоятельные задания. Уровень ближайшего развития личности – показатель того, что человек не может выполнить самостоятельно, а только с помощью других.

#### **Рекомендуемая литература**

1. Введение в психологию: учеб. пособие / Под ред. А.П. Лобанова, С.И. Коптевой. – Мн.: Высш. шк., 2004. – 302 с.
2. Гальперин, П.Я. Лекции по психологии / П.Я.Гальперин. – М.: АСТ: КДУ, 2007. – 399 с.
3. Козубовский, В.М. Общая психология: познавательные процессы. В 3-х ч. Ч.2. / В.М. Козубовский – Мн.: Амалфея, 2004. – 311 с.
4. Крысько, В.Г. Общая психология / В.Г.Крысько. – СПб.: Питер, 2009. – 253 с.
5. Маклаков, А.Г. Общая психология / А.Г. Маклаков. – СПб.: Питер, 2009. – 582 с.
6. Немов, Р.С. Психология: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн. – 4-е изд. – Кн. 1: Общие основы психологии / Р.С. Немов. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 688 с.
7. Петровский, А.В. Психология / А.В.Петровский, М.Г. Ярошевский. – М.: Академия, 2007. – 501 с.
8. Рогов, Е.И. Общая психология / Под ред. Е.И. Рогова. – М.: Ростов н/ Д.: Март, 2008. – 557 с.
9. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии: В 2 т. – Т. 2. / С.Л. Рубинштейн – М.: Педагогика, 1989. – 456с.
10. Саблин, В.С. Психология человека / В.С. Саблин, С.П. Слаква. – М.: Дашков и К, 2006. –741 с.
11. Сорокун, Г.А. Основы психологии / П.А. Сорокун. – Псков: ПГПУ, 2005 - 312 с.

## Лекция 5 Познавательные процессы: ощущение и восприятие

### Вопросы

1. Понятие об ощущениях.
2. Понятие восприятия.
3. Восприятие пространства.

### 1. Понятие об ощущениях.

*Понятие об ощущениях. Роль ощущений в жизни и деятельности человека. Ощущения в свете теории отражения. Ощущения и перцептивная деятельность. Классификация ощущений. Виды ощущений. Общие свойства ощущений. Чувствительность и ее измерение. Адаптация. Взаимодействие ощущений. Сенсбилизация. Синестезия. Совершенствование ощущений в результате упражнений. Зависимость полноценного развития личности от богатства ощущений. Компенсаторные возможности.*

Психические процессы – это формы психического отражения человеком внешнего мира, которые побуждают его к деятельности, регулируют ее. Основная функция психики – отражение свойств внешнего и внутреннего мира в виде образа этого мира. Происходит это благодаря нескольким психическим процессам, объединенных общим названием, – **познавательные процессы**. Познание человек осуществляет в первую очередь через *ощущение, восприятие, мышление, воображение*. Сопровождают эти процессы, «обслуживают» их, *внимание и память*. У человека практически весь процесс познания происходит с использованием *языка* и с помощью *речи*.

Ощущение и восприятие представляют собой первый уровень познания. Их единство заключается в том, что они являются «чувственным отображением объективной реальности, существующей независимо от сознания, на основе ее воздействия на органы чувств» (Рубинштейн С.Л.). Генетически ощущение первично, но одновременно точность ощущения определяется влиянием на него восприятия.

**Ощущение – простейший психический процесс, в результате которого у человека возникает простейший образ внешнего и внутреннего мира. Представляет собой отражение отдельных свойств предметов при их непосредственном воздействии на органы чувств.**

*Ощущения – отражение отдельных свойств непосредственно воздействующих на наши органы чувств. Поэтому в ощущении отражаются, в первую очередь, свойства пространства и локализации отражаемых объектов действительности. Как эквивалент термину «ощущение» в психологической литературе используется термин «сенсорика».*

Ощущения являются предметом изучения двух наук – психологии и философии. Теория познания (специальный раздел философии) интересуется вопросом о том, насколько адекватно ощущения передают информацию о внешнем мире, т.е. ее волнует вопрос об *истине*. Психология занимается проблемой роли ощущений в сознании индивида, хотя и психология не снимает вопроса об истинности картины реального мира, получаемой с помощью

ощущения. Да, действительно, существуют и иллюзии, и галлюцинации, и обманы чувств. Но именно то, что человек отличает их от других, объективных, адекватных действительностей результатов деятельности органов чувств, служит доказательством, что ощущения представляют собой образ реального мира. Критерием адекватности или неадекватности ощущений служит «практика, контролирующая объективность наших ощущений, как субъективного образа объективного мира» (Рубинштейн С.Л.).

Ощущения - начальный источник всех наших знаний о мире. При помощи ощущений мы познаем величину, форму, цвет, температуру, запах, вкус окружающих нас предметов и явлений, улавливаем различные звуки т.д. Именно ощущения дают материал для сложных психических процессов: восприятия, мышления. Если бы человек был лишен всех ощущений, он никакими способами не мог бы познавать окружающий мир и понимать, что происходит вокруг. Так, людям, слепым от рождения, не дано представить, что такое красный, зеленый или любой другой цвет; глухим от рождения - что такое звук человеческого голоса, пение птиц, мелодия. При ощущении происходит первичная обработка информации именно на сенсорном уровне, т.е. на уровне отдельных свойств предметов и явлений.

Обязательным условием возникновения ощущения является *непосредственное воздействие предмета или явления на наши органы чувств*. В связи с этим *ощущение* – это психический познавательный (сенсорный) процесс отражения отдельных свойств реального внешнего мира и внутреннего состояния человека, которые непосредственно воздействуют на органы чувств. Ощущение не дает человеку целостной картины отражаемых объектов. Если, например, человеку завязать глаза и предложить прикоснуться к незнакомому предмету, то ощущение даст ему знания лишь отдельных свойств предмета (предмет твердый, холодный, гладкий).

Ощущения являются чувственным отображением объективной реальности, так как возникают из-за воздействия различных факторов (раздражителей) на органы чувств. Они свойственны всем живым существам, обладающим нервной системой. Ощущения одновременно *и объективны, и субъективны*. Объективность состоит в том, что в них отражен реально существующий внешний раздражитель. Субъективность обусловлена зависимостью ощущений от индивидуальных особенностей и текущего психического состояния человека. Именно об этом говорит известная пословица: «На вкус и цвет товарищей нет».

Наличие зависимости ощущений не только от внешнего мира, но и от особенностей работы органов чувств изучается особым разделом психологической науки, так называемой «психофизикой».

Физиологическая основа ощущений заложена в работе специальных нервных структур, названных И.П. Павловым анализаторами – это анатомо-физиологический аппарат, специализированный для приема воздействия определенных раздражителей из внешней и внутренней среды. *Анатомо-физиологический аппарат*, специализированный для воздействий отдельных раздражителей из внешней и внутренней переработки их в ощущения называют анализатором. Каждый анализатор приспособлен для выделения определенных

свойств предметов и явлений: глаз реагирует на световые раздражения, ухо – на слуховые. Уже древние греки различали пять органов чувств и соответствующие им ощущения: *зрительные, слуховые, осязательные, обонятельные, вкусовые*. Современная наука значительно расширила представления о видах ощущений человека. Различные виды ощущений возникают в результате воздействия различных раздражителей на анализаторы.

Любой анализатор состоит из трех отделов:

– *орган чувств – рецептор* (лат. принимающий), который воспринимает действующий на него раздражитель;

– *проводниковая часть* (афферентные и эфферентные нервы), по которой передается возбуждение;

– *центральный отдел* (кора головного мозга), где происходит переработка нервных импульсов.

Для возникновения ощущения необходима работа всего анализатора. Мозг получает информацию и от внешнего мира. И от самого организма. Поэтому анализаторы бывают внешними и внутренними. У внешних анализаторов рецепторы вынесены на поверхность тела (глаз, ухо), внутренние анализаторы имеют рецепторы, расположенные во внутренних органах и тканях. В настоящее время насчитывают около двух десятков различных анализаторных систем, отражающих воздействия внешней и внутренней среды на организм.

Основные характеристики анализаторов:

1. Нижний порог ощущений – минимальная величина раздражителя, вызывающая едва заметные ощущения. Верхний порог – максимальная величина раздражителя, которую может воспринимать анализатор. Интервал между ними называется «диапазон чувствительности».

2. Порог различия – наименьшая величина различий между раздражителями, когда они ощущаются как различные.

3. Интенсивность ощущения прямо пропорциональна логарифму силы раздражителя.

4. Латентный период реакции – промежуток времени от момента подачи сигнала до момента возникновения ощущения.

Для возникновения ощущения необходима работа всего анализатора как целого. Воздействие раздражителя на рецептор вызывает появление раздражения. Начало этого раздражения выражается в превращении внешней энергии в нервный процесс, который производится рецептором. От рецептора этот процесс по центростремительному нерву достигает ядерной части анализатора. Когда возбуждение достигает корковых клеток анализатора, возникает ответ организма на раздражение. Мы ощущаем свет, звук, вкус или другие качества раздражителей. Анализатор составляет исходную и важнейшую часть всего пути нервных процессов, или рефлекторной дуги. Рефлекторное кольцо состоит из рецептора, проводящих путей, центральной части и эффектора. Взаимосвязь элементов рефлекторного кольца обеспечивает основу ориентировки сложного организма в окружающем мире, деятельность организма в зависимости от условий его существования.

**Выделяют виды ощущений:** зрительные, слуховые, кожные, обонятельные, осязательные, вкусовые, температурные, болевые, кинестетические (ощущения движения тела), интроцептивные (ощущения о внутреннем состоянии организма).

### Классификация ощущений

Обычно на вопрос о том, какими видами ощущений вы обладаете, человек в первую очередь вспоминает 4-5 (чаще всего в этот список попадают зрение, слух, обоняние, вкус). На самом деле человеческий мир ощущений значительно богаче, что и лежит в основе того многообразия мироощущения, каким владеет человек. Классификация ощущений исходит из свойств раздражителей, которые их вызывают, и рецепторов, на которые воздействуют эти раздражители. Классификация ощущений может осуществляться по разным основаниям. Английский физиолог Ч. Шеррингтон в 1906 году выделил три основных класса (типа) ощущений:

1) экстероцептивные – возникающие при воздействии внешних раздражителей на рецепторы, расположенные на поверхности тела;

2) проприоцептивные (кинестетические), отражающие движение и относительное положение частей тела благодаря работе рецепторов, расположенных в мышцах, сухожилиях и суставных сумках;

3) интероцептивные (органические), сигнализирующие с помощью специальных рецепторов о протекании обменных процессов во внутренней среде организма. В свою очередь, экстероцептивные ощущения делятся на два подкласса: дистантные (зрительные, слуховые) и контактные (осязательные, вкусовые).

Обонятельные ощущения занимают промежуточное положение между этими подклассами. Данная классификация не учитывает, однако, известную независимость функции ощущений от морфологической локализации рецепторов. Так, зрительные ощущения могут выполнять важную проприоцептивную функцию.

Характеристика основных классов (типов)ощущений.

1. **Экстероцептивные**, возникающие при воздействии внешних раздражителей на рецепторы, расположенные на поверхности тела. Подразделяются на 2 группы: контактные и дистантные.

**Контактные** рецепторы передают раздражение при непосредственном контакте с воздействующими на них объектами (вкусовые, осязательные, температурные, тактильные).

**Вкусовые ощущения** - возникают при помощи органов вкуса – вкусовых почек, расположенных на поверхности языка, неба и глотки. Существует четыре вида основных вкусовых ощущений: *сладкое, горькое, кислое, соленое* (чувствительность языка) Биологическая роль вкусовых ощущений – обеспечивает успешность пищевого обмена организма с внешней средой. Экспериментально выявлена зависимость интенсивности и качества вкусовых ощущений от состояния внутренней среды организма (например, повышение чувствительности к сладкому с ростом голодания).

**Осязательные ощущения** - это сочетание кожных и двигательных ощущений при ощупывании предметов. Один из важных источников получения информации маленького ребенка. Первыми мы рассмотрим *тактильные ощущения*. Они – основа построения образов других модальностей, фундамент познания человеком мира. Их еще называют *осязательными*, так как они лежат в основе особого вида восприятия – осязания. С помощью тактильных ощущений мы отражаем механические свойства поверхности (поверхность гладкая или шероховатая, мягкая или твердая, ребристая и т.п.). Они говорят о характере взаимодействия тела с этой поверхностью: прикосновение, давление трение и др. Отражается тактильными ощущениями и то место кожной поверхности, где происходит взаимодействие с внешним миром, поэтому тактильные ощущения – источник знания о так называемой «схеме тела».

Разновидностями кожной чувствительности являются температурные и болевые ощущения. Температурные ощущения обеспечивают терморегуляцию организма. Кожные болевые ощущения связаны с нарушением целостности кожной поверхности (накололи палец, оцарапали локоть, поранили пятку, обжог кислотой руку и т.п.). Ощущения описываются как режущие, колющие и т.п.

В целом болевые ощущения выполняют две функции. Во-первых, как и остальные ощущения, они передают информацию о механических, химических, электрических свойствах предметов окружающего мира. Во-вторых, болевое ощущение сигнализирует, что организм столкнулся с такими внешними раздражителями, которые ведут к разрушению организма, или угрожают этим разрушением.

**Тактильные ощущения.** Ощущение тактильное – один из видов кожной чувствительности. Оно возникает в результате различной степени деформации кожи под воздействием некоторых физических раздражителей. В зависимости от степени этой деформации различают два вида тактильных ощущений: ощущение прикосновения и ощущение давления. Тактильные ощущения в совокупности с мышечно-двигательными ощущениями составляют осязание, с помощью которого человек отражает качественные особенности поверхности предметов, их плотность, а также место прикосновения предмета к телу и размер раздражаемой при этом поверхности тела. Основным органом осязания у человека являются руки. С их помощью человек может определить форму и величину предметов, не используя при этом зрение. Основная роль тактильных ощущений приходится на выполнение человеком движений, что вкупе с другими ощущениями обеспечивает их необходимую координацию. Комплекс тактильных ощущений, который мы называем осязанием, используется нами каждый день. Помимо «рядовой» информации, которую предполагают тактильные ощущения и которая поступает к нам в мозг (размер предмета, его текстура, температура, плотность и так далее), человек может испытывать эмоции по отношению к тому, что он осязает. Поскольку набор этих эмоций огромен и у каждого человека он свой, нельзя с полной уверенностью утверждать, что человеку доставляет удовольствие, а что, наоборот, отвращение. *Осязание* – одно из основных пяти чувств, которые помогают человеку познавать мир, причем это такое чувство, которым точно может обладать любой человек, если у него нет определенных



нарушений нервной системы. Например, осязание – это главный способ общения для людей с ограниченным или вовсе отсутствующим зрением. Причем чувства людей, страдающих слепотой, обострены намного больше, чем у здоровых, то есть они способны различить мельчайшие детали и особенности, главным образом – в звуках и тактильных ощущениях.

*Дистантные* рецепторы реагируют на раздражители, исходящие от удалённого объекта. (Зрительные, слуховые, обонятельные).

Зрительные ощущения – это ощущения света и цвета. Возникают в результате воздействия световых лучей на рецепторы зрительного анализатора (сетчатка). Видимый человеком спектр не велик по сравнению с существующим электромагнитным спектром. Однако, в этом диапазоне человек обладает уникальной способностью различать с помощью света мельчайшие свойства предметов окружающего мира. Ведущая пространственная характеристика зрительного ощущения – поле зрения. Это пространство, которое может видеть неподвижный глаз, то есть фиксирующий в данный момент какой-либо предмет или точку. Границы поля зрения у конкретного человека не являются врожденными. Расширение границ – одна из задач развития ребенка, так как поле зрения одна из ведущих характеристик скорости чтения. Следующей пространственной характеристикой зрительного ощущения является острота зрения, то есть разрешающая способность человеческого глаза. Он может обнаружить яркий свет, проходящий через отверстие  $d = 3-4$  мк, и увидеть свет свечи в безлунную ночь на расстоянии 1,5 км.

Мы также обладаем цветочувствительностью. Цвет в жизнедеятельности человека обладает колоссальной информационной нагрузкой. Например, при определении качества продуктов питания одной из ведущих характеристик является цвет. Предварительная адаптация человека к красному цвету замедляет укачивание, а к синему – ускоряет его. Цвет играет важную роль в эмоциональной сфере человека. Житейский опыт и экспериментальные исследования показали, что одни цвета вызывают положительные эмоции, другие – отрицательные. Зеленый обычно относят к успокаивающим цветам, а красный – к возбуждающим.

Пальма первенства принадлежит, конечно, зрительным ощущениям.

Слуховые ощущения – возникают при помощи органа слуха. Различают три вида слуховых ощущений: *речевые, музыкальные и шумы*. В этих видах ощущений звуковой анализатор выделяет четыре качества: сила звука (громкий-слабый); высота (высокий – низкий); тембр (своеобразие голоса или музыкального инструмента); длительность звука (время звучания). Наш слух отражает тоны и шумы. Обычно границы слуховых ощущений интенсивности звука определяются от 10 дБ до 120 дБ. После 120 децибел у человека слуховые ощущения переходят в болевые. В последнее время, в связи с бурным развитием технических средств, окружающих человека, чьи звуковые мощности могут наносить вред здоровью человека, проблема верхнего порога слуховых ощущений вышла за пределы узко профессиональных интересов психологов и физиологов.

*Обонятельные* – способность чувствовать запахи. Органами обоняния являются специальные чувствительные клетки, которые находятся в глубине носовой полости. У современного человека играют сравнительно незначительную

роль. Но слепоглухие люди пользуются обонянием как зрячие – зрением и слухом: определяют по запахам знакомые места, узнают знакомых людей.

2. **Интероцептивные** (органические) ощущения, сигнализирующие об изменениях во внутренней среде организма (относятся ощущения боли, голода, жажды, тошнота и др.). Большая группа ощущений объединяется тем, что они все возникают под влиянием раздражителей, действующих изнутри. Внутренняя среда организма становится внешним фактором, вызывающим то или иное ощущение. Частично они подобны ранее рассмотренным ощущениям, т.е. дают информацию о тех же качествах, которыми обладают и другие предметы внешнего мира. Речь идет о тактильных, температурных, болевых ощущениях. Кроме того, к этому классу ощущений относят, так называемую, барорецепцию (давление крови на стенки сосудов), которую в житейской психологии мы определяем термином «давление».

3. **Проприоцептивные** (кинестетические), отражающие движение и относительное положение тела в пространстве. Первым в этом классе ощущений можно назвать *вестибулярные ощущения*. Возникают они в специальном органе – вестибулярном аппарате. Эти ощущения отражают две характеристики взаимоотношения тела и пространства - равновесие и ускорение. Вторым является *кинестезия*, или мышечно-суставные ощущения. Их основная функция – обеспечение нашему телу ориентации в пространстве. По кинестетическим ощущениям мы судим о работоспособности, точности наших движений. Источником этих ощущений является работающая мышца. Завершают список данной группы ощущений *вибрационные ощущения*. Источником возникновения данного вида ощущений являются периодические изменения давления воздушной или другой среды.

Основные свойства ощущений. Различные виды ощущений характеризуются общими свойствами. К таким свойствам относятся качество, интенсивность, продолжительность (длительность) и пространственная локализация, адаптация.

**Качество** – это специфическая особенность данного ощущения, отличающая его от других видов ощущений и варьирующая в пределах данного вида ощущений. (Слуховые ощущения отличаются по высоте, тембру, громкости; зрительные – по насыщенности, цветовому тону и т.п.)

**Интенсивность** ощущения – это степень испытываемого ощущения как реакции на некоторый физический раздражитель.

Можно говорить об интенсивности болевого ощущения, зрительного ощущения, жажды и т.д. На интенсивность ощущения влияют сила самого раздражителя и функциональное состояние рецептора.

**Продолжительность** ощущения – это его временная характеристика. Определяется главным образом временем действия раздражителя и его интенсивностью.

При воздействии раздражителя на орган чувств ощущение возникает не сразу, а спустя некоторый отрезок времени, который называется *латентным (скрытым) периодом ощущения*. (Например, «инерция» зрения составляет величину 0,1-0,2с.).

Подобно тому, как ощущение не возникает одновременно с началом действия раздражителя, оно не исчезает одновременно с прекращением последнего. След от раздражителя остается в виде *последовательного образа*. (Например, «звон в ушах», т.е. ощущение, которым часто сопровождается воздействие оглушающих звуков). Подобное явление имеет место и в других анализаторах. Температурные, болевые, вкусовые ощущения в силу инерционности работы анализаторов продолжают некоторое время после действия раздражителя.

**Пространственная локализация** – свойство ощущения обеспечивать способность человеку определять пространственное положение действующего на рецепторы раздражителя (направление звука, место болевой точки на теле).

Человек рождается с готовым аппаратом для всех тех видов ощущений, что и у взрослого человека. В настоящее время экспериментально доказано, что уже в утробе матери он начинает отражать окружающий мир на уровне ощущений. Поэтому после рождения происходит лишь расширение диапазона ощущений. Различные органы чувств, дающие нам сведения о состоянии окружающего нас мира, могут быть более или менее чувствительны к отражаемым им явлениям. Существует три вида порогов:

- **нижний порог** (или *абсолютный*) – представляет собой минимальную силу раздражителя, которая необходима для возникновения ощущения (например, для зрительного ощущения достаточно 2-3 квантов света, что соответствует свету от горящей свечи, находящейся на расстоянии 1 км от наблюдателя). Сигналы, величина которых меньше нижнего порога, не воспринимаются человеком.

- **верхний порог** – максимальная сила раздражителя, которая еще вызывает ощущение данного качества, не переходя в болевое ощущение.

С помощью органов чувств можно не только констатировать наличие или отсутствие того или иного раздражителя, но и различать раздражители по их силе и качеству.

Минимальное различие между двумя раздражителями, вызывающее едва заметное различие ощущений, называется *порогом различения, или разностным порогом*. Он характеризуется относительной величиной, постоянной для данного анализатора. (если увеличить комнатную температуру с 18 до 18,5 °С, то находящийся в ней человек не заметит этого. Если же изменить температуру на 5% от исходной величины, в данном примере на 1°, то ощущения, что температура изменилась, появятся).

- **различительный порог** – минимальное изменение силы раздражителя, на которую реагирует орган ощущение в виде изменения последнего (например, различительный порог у музыкантов и людей, не занимающихся музыкой, имеет ярко выраженную разницу в величине различительного порога). Величина абсолютных порогов изменяется в зависимости от различных условий: характера деятельности и возраста человека, функционального состояния рецептора, силы и длительности раздражителя и т.п. Понятия «порог» и «чувствительность» тесно связаны. Если у какого-то человека при воздействии слабого раздражителя ощущение появляется раньше, чем у других, то говорят, что он обладает более высокой чувствительностью к

раздражителям данной модальности.

**Адаптация.** К ведущим свойствам ощущений относится также адаптация, сенсбилизация и синестезия. Адапта́ция (лат. adaptatio приспособление). **Адаптация**- это способность органов чувств приспосабливаться, привыкать к новому, или изменившемуся интенсивность, сигналу.

Сенсбилизация – концепция в психологии, объясняющая тот феномен, что люди после повторного приема вызывающего болезненное пристрастие вещества, независимо от вызываемого им чувства удовольствия и часто вопреки пониманию вреда, испытывают ещё большее пристрастие и тягу к повторному потреблению.

Синестезия (от греч. synaisthesis — совместное чувство, одновременное ощущение) — явление, состоящее в том, что какой-либо раздражитель, действуя на соответствующий орган чувств, помимо воли субъекта вызывает не только ощущение, специфичное для данного органа чувств, но одновременно еще и добавочное ощущение или представление, характерное для другого органа чувств. Наиболее распространенным проявлением синестезии является так называемый цветной слух, при котором звук наряду со слуховым ощущением вызывает и цветовое.

процесс приспособления организма, популяции или другой биологической системы к изменившимся условиям существования (функционирования); в основе Адаптации человека лежит выработанная в процессе его эволюционного развития совокупность морфофизиологических изменений, направленных на сохранение относительного постоянства его внутренней среды – гомеостаза.

**Взаимодействие ощущений.** Взаимодействие ощущений – это процесс изменения чувствительности данного анализатора под влиянием раздражителей, поступающих на другие анализаторы. Общая закономерность состоит в следующем: слабые раздражители при их взаимодействии повышают, а сильные понижают чувствительность анализаторов.

В процессах взаимодействия выделяют явления:

**Сенсбилизация** - повышение чувствительности анализаторов под влиянием действия раздражителя (наоборот – *десенсбилизация*) :боль ощущается острее при сильном световом раздражителе, при насморке пища кажется безвкусной. Можно выделить две сферы, определяющие повышение чувствительности органов чувств: необходимость компенсации сенсорных дефектов (слепота, глухота), вызванная профессиональной деятельностью (дегустаторы).

**Синестезии** - (*греч. одновременное ощущение*) явление, при котором ощущения, характерные для одной модальности, возникают под действием раздражителя другой модальности: речевой раздражитель типа «кислый лимон» вызывает во рту ощущение кислого, синий цвет дает ощущение прохлады. Процессы взаимодействия ощущений широко используются в практике повседневной жизни. В народной медицине – красный цвет при лечении ветрянки. В межличностных отношениях – духи, дезодоранты.

Синестезия обладает такой особенностью как индивидуальность, то есть, в отличие от других характеристик, не обязательна для каждого человека и может представлять собой неповторимое сочетание ощущений. Обычно отмечают

зрительно-слуховую синестезию, но она может быть и зрительно-вкусовой, и обонятельно-зрительной и т.п. Такое необычное отражение свойств окружающей действительности не может не влиять на особенности личности.

Для большого количества людей, обладающих синестезией, ее особенность легла в основу их профессиональной деятельности. Так, композитор Скрябин создавал музыкальные произведения, каждый звук которого был для него цветным, что и легло в основу современной цветомузыки. Но он специально для других людей создал цветомузыкальный аппарат, для него звук и так был цветным. В то время как для художника Чюрлениса цвета издавали звуки, он рисовал «музыкальные» картины. Для многих парфюмеров создаваемые ими композиции ароматов соединены со зрительными образами, которые часто передаются потребителям либо через название («Весенний вальс», «Южная ночь») или в последнее время с помощью соответствующих видеоклипов («Old Sprays» с крутой морской волной). Поэтому многие современные методы воздействия на людей опираются на особенности их сенсомоторной организации.

Чувствительность анализаторов может изменяться под влиянием различных факторов. В таких случаях говорят, что сенсорные системы адаптируются. **Адаптация** (лат. – **приспособление**) – процесс приспособительного изменения чувствительности к условиям среды (сенсорная, социально-психологическая, профессиональная).

Выделяют три вида сенсорной адаптации:

*Как полное исчезновение ощущения* при продолжительном действии раздражителя (очки, кольцо);

*Как притупление ощущения* под влиянием действия сильного раздражителя (запах, вода)

*Как повышение чувствительности* под влиянием слабых раздражителей (темная комната).

Ощущения, несмотря на простоту и подчиненное, вспомогательное положение по отношению к более сложным психическим познавательным процессам, оказывают значительное влияние не только на особенности протекания познания, но и на развитие личности в целом. При одновременном отсутствии зрения и слуха (слепоглухонемоте) ребенок вообще не может развиваться как личность без специальной помощи со стороны окружающих.

Отсутствие одного вида ощущения также ограничивает возможности развития человека и формирование его как личности. Так, специальные исследования показывают, что люди, слепые и плохо видящие, часто астеничны, ипохондричны. Те же, кто не слышит или страдает тугоухостью, могут быть обидчивы, у них отмечается повышенная тревожность. Вообще, люди с дефектами органов зрения и слуха, которые в нашей цивилизации оказались ведущими, очень часто становятся нерешительными, робкими, зависимыми от окружающих.

Из-за некорректного отношения окружающих к возможностям этих людей познавать мир, у них нередко формируются сверхценные идеи ущербности, сочетающиеся с такими качествами как принципиальность, высокий уровень нравственных требований по отношению к себе и окружающим. Что касается

нарушений других видов ощущений, не относящихся к сфере значимых для жизни в обществе, здесь диапазон отношений к такого рода нарушениям велик – от полного равнодушия до преклонения перед их феноменальными особенностями, что также влияет на развитие личности. Мы терпимо относимся к тому, что наши близкие не различают запах, или у них понижена вкусовая чувствительность, мы сочувствуем тем, кто имеет повышенную чувствительность к ускорению и укачивается, или тем, кто страдает *дальтонизмом* (неразличением цветов – обычно красного и зеленого), *куриной слепотой* (отсутствие сумеречного зрения).

## 2. Понятие восприятия.

*Понятие восприятия. Предметность, целостность, структурность, константность и осмысленность восприятия. Адекватность восприятия внешнему воздействию. Направленность личности и восприятие. Зависимость восприятия от характера деятельности. Физиологические основы восприятия. Восприятие как рефлекторный процесс. Классификация восприятий. Виды восприятий. Роль моторных компонентов в восприятии. Восприятие и система перцептивных действий. Зрительный поиск. Объем зрительного восприятия.*

Человек живет не в мире изолированных световых или цветовых пятен, звуков или прикосновений, он живет в мире вещей, предметов и форм, в мире сложных ситуаций, т.е. что бы человек ни воспринимал, он неизменно имеет дело не с отдельными ощущениями, а с целыми образами. Отражение этих образов выходит за пределы изолированных ощущений, опираясь на совместную работу органов чувств, синтез отдельных ощущений в сложные комплексные системы. Этот синтез может протекать как в пределах одной модальности (рассматривая картину, мы объединяем отдельные зрительные впечатления в целый образ), так и в пределах нескольких модальностей (воспринимая апельсин, мы фактически объединяем зрительные, осязательные, вкусовые впечатления, присоединяем к ним и наши знания о нем). Лишь в результате такого объединения изолированные ощущения превращаются в целостное восприятие, переходят от отражения отдельных признаков к отражению целых предметов или ситуаций. Было бы глубоко ошибочным думать, что такой процесс (от относительно простых ощущений — к сложным восприятиям) является простым суммированием отдельных ощущений или, как часто говорили психологи, результатом простых ассоциаций отдельных признаков. На самом деле восприятие (или отражение) целых предметов или ситуаций гораздо сложнее. Оно требует выделения из всего комплекса воздействующих признаков (цвет, форма, осязательные свойства, вес, вкус и т.п.) основных ведущих признаков с одновременным отвлечением (абстракцией) от несущественных. Он требует объединения группы основных существенных признаков и сопоставления воспринятого комплекса признаков с прежними знаниями о предмете. Если при таком сопоставлении гипотеза о предлагаемом предмете совпадает с поступающей информацией, возникает узнавание предмета и происходит его восприятие. Если гипотеза не согласуется с реально доходящей до субъекта информацией, поиски нужного решения

продолжаются до тех пор, пока субъект не найдет его, т.е. пока он не узнает предмет или не отнесет его к определенной категории. *Восприятие* (лат. – *perceptio*) – это процесс отражения в сознании человека предметов и явлений реального мира при их непосредственном воздействии на органы чувств.

**Восприятие – отражение предметов и явлений, непосредственно воздействующих на органы чувств в целом, в совокупности свойств и признаков этих предметов.**

При восприятии знакомых предметов (стакан, стол) узнавание их происходит очень быстро — человеку достаточно объединить два-три воспринимаемых признака, чтобы прийти к нужному решению. При восприятии новых или незнакомых предметов узнавание их гораздо сложнее и протекает в гораздо более развернутых формах. Полное восприятие таких предметов возникает как результат сложной аналитико-синтетической работы, выделяющей одни существенные признаки, тормозящей другие, несущественные и комбинирующей воспринимаемые детали в одно осмысленное целое. Восприятие является очень сложным и активным процессом, требующим значительной аналитико-синтетической работы. Этот сложный, активный характер восприятия проявляется в целом ряде признаков, требующих специального рассмотрения. Прежде всего, процесс информации ни в коей мере не является результатом простого раздражения органов чувств и доведения до коры мозга возбуждений от периферически воспринимающих органов. В процесс восприятия всегда включены двигательные компоненты (ощупывание предметов и движение глаз, выделяющие наиболее информативные точки; пропевание или проговаривание соответствующих звуков, играющих существенную роль в определении наиболее существенных особенностей звукового потока). Поэтому восприятие правильнее всего обозначать как воспринимающую (перцептивную) деятельность субъекта. Итак, восприятие — это наглядно-образное отражение действующих в данный момент на органы чувств предметов и явлений действительности в совокупности их различных свойств и частей.

**Виды восприятия.** Основания для классификации 1) *модальность* 2) *волевые усилия* 3) *форма существования материи*. **Модальность** (от лат. *modus* – способ) – принадлежность отражаемого раздражителя к определённой сенсорной системе; качественность определённости ощущений. Модальность обусловлена строением органов чувств и особенностями среды, воздействующей на них. Список модальностей: Визуальная Аудиальная Кинестетическая Болевая и другие. Модальность – одно из основных свойств ощущений, их качественная характеристика. Модальные характеристики ощущений, в отличие от других их характеристик (пространственных, временных, интенсивностных), отражают свойства объективной реальности в специфически закодированной форме (длина световой волны отражается как цвет, частота звуковых волн – как тон и т. д.). Понятие модальности наряду с ощущениями относится и ко многим другим психическим процессам, описывая качественные характеристики когнитивных (познавательных) образов любого уровня и сложности. С другой стороны, является ли модальность свойством раздражителя или рецептора – большой

вопрос. В философии он формулируется так: пахнет ли роза, если нет рядом человека?

По типу ведущего анализатора: зрительное, слуховое, осязательное (тактильное), вкусовое, обонятельное. По объекту: пространства, движения, времени. По участию в нем других психических образований: эмоциональное, рациональное.

**Основные виды восприятия:** зрительные. Осязательные, обонятельные, вкусовые, слуховые, непреднамеренное (или произвольное) и преднамеренное (произвольное), наблюдение. Восприятие пространства, восприятие времени. Обычно восприятие – результат взаимодействия ряда анализаторов. Двигательные ощущения в той или иной степени участвуют во всех видах восприятий. В качестве примера можно назвать осязательное восприятие, в котором участвуют тактильный и кинестезический анализаторы. Аналогично в слуховом и зрительном восприятии также участвует двигательный анализатор. Различные виды восприятия редко встречаются в чистом виде; обычно они комбинируются, и в результате возникают сложные виды восприятий. Так, восприятие учеником текста на уроке включает зрительное, слуховое и кинестезическое восприятие.)

**Осязание** играет основную роль в психической регуляции, контроле и коррекции рабочих движений рук. Осязание является одним из важнейших источников наших знаний о пространстве и механических свойствах предметов. Органом данного специфического вида восприятия является рука, причем активная, ведущая роль принадлежит большому пальцу. Рука движется по предмету, позволяя человеку создавать целостный образ при последовательно поступающей информации об отдельных признаках предмета. Ощупывая, она воспроизводит форму предмета, как бы создает его слепок.

**Зрительное восприятие** обычно определяется как процесс построения видимого образа окружающей действительности. Рабочим органом зрительного восприятия является глаз. Движение глаз при рассматривании предмета скачкообразно. Во время остановки происходит процесс зрительного восприятия, во время движения – обработка полученной информации.

**Слуховое восприятие** коренным образом отличается от предыдущих видов. Если осязательное и зрительное восприятие отражают мир предметов, расположенных в пространстве, то слуховое восприятие имеет дело с последовательностью раздражений, протекающих во времени. Основой другого типа классификации восприятий являются формы существования материи: **пространство, время и движение**. В соответствии с этой классификацией выделяют восприятие пространства, восприятие времени и восприятие движения.

**Восприятие пространства** – это восприятие формы, величины, объема объектов, расстояние между ними, их взаимного расположения, удаленности и направленности, в котором они находятся. **Восприятие пространства** включает в себя восприятие *расстояния*, или *отдаления*, в котором предметы расположены от нас и друг от друга, *направления*, в котором они находятся, *величины* и *формы* предмета. В восприятии отражаются следующие характеристики пространства:



- *Рельефность* (трехмерность, стереоскопичность). Это оказалось возможным благодаря тому, что работают в восприятии парные органы: два глаза, две руки, два уха;

- *Форма предмета*. Через восприятие, в отличие от ощущения, мы отражаем в предмете формообразующие свойства (угол или круг, впадина или выпуклость);

- *Величина (размер)*. Перцептивный образ обладает возможностью воспроизводить натуральную величину объекта. Только в зрении и в осязании существует феномен воспроизведения в образе натуральной величины объекта;

**Восприятие времени** – это отражение объективной длительности, скорости и последовательности явлений действительности. Специально самостоятельного анализатора времени нет.

Различают восприятие непреднамеренное (или непроизвольное) и преднамеренное (произвольное). При **непреднамеренном восприятии** мы не руководствуемся заранее поставленной целью или задачей — воспринять данный предмет.

Восприятие направляется внешними обстоятельствами. **Преднамеренное восприятие**, напротив, с самого начала регулируется задачей — воспринять тот или иной предмет или явление, ознакомиться с ним. Преднамеренное восприятие может быть включено в какую-либо деятельность и осуществляться по ходу ее выполнения. Но иногда восприятие может выступать и как относительно самостоятельная деятельность. Восприятие как самостоятельная деятельность особенно ясно выступает в наблюдении, которое представляет собой преднамеренное, планомерное и более или менее длительное (хотя бы и с промежутками во времени) восприятие с целью проследить течение какого-либо явления или те изменения, которые происходят в объекте восприятия.

**Наблюдение** - это активная форма чувственного познания человеком действительности. При наблюдении как самостоятельной целенаправленной действительности уже с самого начала предполагается словесная формулировка целей и задач, направляющих наблюдение на определенные объекты. Длительные упражнения в наблюдении приводят к развитию наблюдательности, т.е. умения подмечать характерные, но малозаметные, на первый взгляд, кажущиеся малосущественными особенности предметов. Чтобы развить наблюдательность, нужна такая организация восприятия, которая соответствовала бы всем необходимым условиям его успешности: ясность задачи, предварительная подготовка, активность наблюдения, его систематичность, планомерность и т.д. Наблюдательность необходима во всех областях жизни и деятельности человека. Развитию наблюдательности, точности и многогранности восприятия необходимо уделять серьезное внимание уже в детском возрасте, особенно в процессе игры и обучения.

Итак, **восприятие** - это наглядно-образное отражение действующих в данный момент на органы чувств предметов и явлений действительности в совокупности их различных свойств и частей.

### **Свойства восприятия:**

**1. Предметность** - способность отражать объекты и явления в форме отдельных предметов.

**2. Целостность** - восприятие дает целостный образ.

**3. Структурность** - мы воспринимаем абстрагированную от наших ощущений обобщенную структуру.

**4. Константность** - постоянство некоторых свойств предметов при изменении условий восприятия (большой грузовик воспринимается как большой предмет, даже когда уехал вдаль).

**5. Осмысленность** - перцептивные образы всегда имеют смысловое значение.

**6. Избирательность** – фиксация на одной стороне объекта или явления.

**7. Иллюзии** - явления ошибочного, ложного восприятия. Объясняется субъективными причинами: установка, направленность, эмоциональное отношение, физические явления: освещенность, положение в пространстве.

Охарактеризуем основные свойства восприятия. **Предметность** восприятия выражается в так называемом акте объективации, т.е. в отнесении сведений, получаемых из внешнего мира, к этому миру. Предметность, не будучи врожденным качеством, выполняет ориентирующую и регулирующую функцию в практической деятельности. И.М.Сеченов говорил, что предметность формируется на основе процессов, в конечном счете всегда внешне двигательных, обеспечивающих контакт с самим предметом. Без участия движения наши восприятия не обладали бы качеством предметности, т.е. отнесенностью к объектам внешнего мира. Предметность как качество восприятия играет особую роль в регуляции поведения. Обычно мы определяем предметы не по их виду, а в соответствии с их практическим назначением или их основным свойством.

**Целостность.** В отличие от ощущения, отражающего отдельные свойства предмета, восприятие дает целостный его образ. Он складывается на основе обобщения знаний об отдельных свойствах и качествах предмета, получаемых в виде различных ощущений. Компоненты ощущения настолько прочно связаны между собой, что единый сложный образ предмета возникает даже тогда, когда на человека непосредственно действуют только отдельные свойства или отдельные части объекта (бархат, мрамор). Впечатления эти возникают условнорефлекторно вследствие образовавшейся в жизненном опыте связи между зрительными и тактильными раздражениями. С целостностью восприятия связана и его структурность. Восприятие в значительной мере не отвечает нашим мгновенным ощущениям и не является простой их суммой. Мы воспринимаем фактически абстрагированную из этих ощущений обобщенную структуру, которая формируется в течение некоторого времени. Если человек слушает какую-нибудь мелодию, то услышанные ранее ноты еще продолжают звучать у него в уме, когда поступает новая нота. Обычно слушающий понимает музыкальную вещь, т.е. воспринимает ее структуру в целом. Очевидно, что последняя из услышанных нот сама по себе не может быть основой для такого понимания – в уме слушающего продолжает звучать вся структура мелодии с разнообразными взаимосвязями входящих в нее элементов. Аналогичен процесс восприятия ритма. Источники

целостности и структурности восприятия лежат в особенностях самих отражаемых объектов.

**Структурность восприятия** - свойство восприятия человека объединять воздействующие стимулы в целостные и сравнительно простые структуры. Целостность восприятия - сенсорная, мысленная достройка совокупности некоторых воспринимаемых элементов объекта до его целостного образа.

**Константностью** восприятия называется относительное постоянство некоторых свойств предметов при изменении его условий. Благодаря свойству константности, состоящему в способности перцептивной системы (совокупность анализаторов, обеспечивающих данный акт восприятия) компенсировать эти изменения, мы воспринимаем окружающие нас предметы как относительно постоянные. В наибольшей степени константность наблюдается при зрительном восприятии цвета, величины и формы предметов. Константность восприятия цвета — относительная неизменность видимого цвета при изменении освещения (кусочек угля в летний солнечный полдень посылает примерно в 8—9 раз большее количества света, чем мел в сумерки). Явление константности цвета обуславливается совокупным действием ряда причин, среди которых большое значение имеют адаптация к общему уровню яркости зрительного поля, светлостный контраст, а также представления о действительном цвете предметов и условиях их освещенности. Константностью восприятия величины предметов называется относительное постоянство видимой величины предметов при их различной (но не очень большой) удаленности. Например, размеры человека с расстояния 3,5 и 10 м отражаются сетчаткой глаза одинаково, хотя изображение на ней меняется, видимая величина его остается почти неизменной. Это объясняется тем, что при сравнительно небольших удалениях предметов восприятие их величины определяется не только величиной образа на сетчатке, но и действием ряда дополнительных факторов, среди которых особенно большое значение имеет напряжение глазных мышц, приспособляющихся к фиксации предмета на разных расстояниях. Константность восприятия формы предметов заключается в относительной неизменности ее восприятия при изменении их положения по отношению к линии взора наблюдателя. С каждым изменением положения предмета относительно глаз форма его изображения на сетчатке меняется (смотрит прямо, сбоку) благодаря движению глаз по контурным линиям предметов и выделению характерных сочетаний контурных линий, известных нам по прошлому опыту. Каков же источник происхождения константности восприятия? Может быть, это врожденный механизм? В ходе исследования восприятия людей, постоянно живущих в густом лесу, которые не видели предметов на большом расстоянии, обнаружено, что они воспринимают их как маленькие, а не как удаленные. Строители же постоянно видят объекты, расположенные внизу, без искажения их размеров. Действительным источником константности восприятия являются активные действия перцептивной системы. Многократное восприятие одних и тех же предметов при разных условиях обеспечивает постоянство (инвариантность — неизменяемую структуру) перцептивного образа относительно изменчивых условий, а также движений самого рецепторного аппарата. Таким образом, свойство константности

объясняется тем, что восприятие представляет собой своеобразное саморегулирующееся действие, обладающее механизмом обратной связи и подстраивающееся к особенностям воспринимаемого объекта и условиям его существования. Без константности восприятия человек не смог бы ориентироваться в бесконечно многообразном и изменчивом мире.

**Осмысленность восприятия.** Хотя восприятие возникает при непосредственном действии раздражителя на органы чувств, перцептивные образы всегда имеют определенное смысловое значение. Восприятие у человека теснейшим образом связано с мышлением. Сознательно воспринимать предмет — значит мысленно назвать его, т.е. отнести к определенной группе, классу, обобщить его в слово. Даже при виде незнакомого предмета мы пытаемся установить в нем сходство со знакомыми. Восприятие не определяется просто набором раздражителей, воздействующих на органы чувств, но представляет собой постоянный поиск наилучшего толкования, имеющихся данных.

**Избирательность восприятия (селективность)** — одно из свойств восприятия, состоящее в выделении из сенсорного поля каких-либо объектов (или их частей) и признаков.

**Иллюзии** - явления ошибочного, ложного восприятия. Объясняется субъективными причинами: установка, направленность, эмоциональное отношение, физические явления: освещенность, положение в пространстве.

**Апперцепция.** Восприятие зависит не только от раздражения, но и от самого субъекта. Воспринимают не глаз и ухо, а конкретный живой человек, и поэтому в восприятии всегда сказываются особенности личности человека. Зависимость восприятия от содержания психической жизни человека, от особенностей его личности, называется апперцепцией. При предъявлении испытуемым незнакомых фигур уже на первых фазах восприятия они ищут эталоны, к которым можно было бы отнести воспринимаемый объект. В процессе восприятия выдвигаются и проверяются гипотезы о принадлежности объекта к той или иной категории. Таким образом, при восприятии активизируются следы прошлого опыта. Поэтому один и тот же предмет может по-разному восприниматься различными людьми. Содержание восприятия определяется и поставленной перед человеком задачей, и мотивами его деятельности; в его процессе участвуют установки, эмоции, которые могут изменять содержание восприятия. Это необходимое условие ориентировки человека в окружающей среде. 5. В основе классификации восприятия, так же как и ощущений, лежат различия в анализаторах, участвующих в восприятии. В соответствии с тем, какой анализатор играет в восприятии преобладающую роль, различают зрительные, слуховые, осязательные, кинестезические, обонятельные и вкусовые восприятия.

### **3. Восприятие пространства.**

*Восприятие пространства. Восприятие форм предметов. Восприятие величины, глубины и удаленности предметов. Восприятие направления. Зрительные иллюзии. Восприятие времени. Восприятия движения. Апперцепция при восприятии. Слуховое восприятие.*

*Восприятие человеческой речи. Речь и музыка как фактор формирования слухового восприятия. Наблюдение и условия его эффективности.*

Основой другого типа классификации восприятий являются формы существования материи: пространство, время и движение. В соответствии с этой классификацией выделяют восприятие **пространства, восприятие времени и восприятие движения**.

*Восприятие пространства* во многом отличается от восприятия формы предмета. Его отличие заключается в том, что оно опирается на другие системы совместно работающих анализаторов и может протекать на разных уровнях. В течение длительного времени в философии обсуждался вопрос о том, является ли восприятие врожденным (как это считали представители направления, известного под названием **нативизма**) или результатом обучения (так считали представители другого направления — **эмпиризма**). Сейчас стало совершенно ясно, что хотя восприятие пространства и имеет в своей основе ряд специальных аппаратов, его строение очень сложно и развитые формы восприятия пространства могут протекать на различных уровнях.

В основе восприятия трехмерного пространства лежит **функция специального вестибулярного аппарата**, расположенного во внутреннем ухе. Этот аппарат имеет характер 3 изогнутых полукружных трубок, расположенных в вертикальной, горизонтальной и сагиттальной плоскостях, заполненных жидкостью. Когда человек меняет положение головы, жидкость, заполняющая каналы, меняет свое положение, раздражая волосковые клетки, и их возбуждение вызывает изменения в ощущении устойчивости тела (статические ощущения). Этот аппарат, тонко реагирующий на отражение 3 основных плоскостей пространства, является его специфическим рецептором. Он тесно связан с аппаратом глазодвигательных мышц и каждое изменение в вестибулярном аппарате вызывает рефлекторные изменения в положении глаз; при быстрых и продолжительных изменениях положения тела в пространстве наступают пульсирующие движения глаз, называемые **нистагмом**, а при продолжительной ритмической смене зрительных раздражений (например, возникающих при езде на автомобиле по аллее с постоянно мелькающими деревьями или при длительном взгляде на вращающийся барабан с частыми поперечными полосами) возникает состояние неустойчивости, сопровождающееся тошнотой.

Вторым существенным аппаратом, обеспечивающим восприятие пространства и прежде всего глубины, является **аппарат бинокулярного зрительного восприятия** и ощущения мышечных усилий от конвергенции глаз. Хорошо известно, что глубина (отдаленность) предметов особенно хорошо воспринимается при наблюдении за предметом обоими глазами. Для отчетливого восприятия предметов нужно, чтобы их изображение падало на соответствующие (корреспондирующие) точки сетчатки, а это невозможно без конвергенции обоих глаз. Если при конвергенции глаз возникает незначительная диспаратность изображений, появляется ощущение удаленности предмета или стереоскопический эффект. При большей диспаратности точек сетчатка обоих глаз, на которые падает изображение, возникает двоение предмета.

Третьим важным компонентом восприятия пространства являются **законы структурного восприятия**, описанные гештальтпсихологами. К ним присоединяется и последнее условие — влияние хорошо закрепленного прежнего опыта, которое может существенно воздействовать на восприятие глубины, а в некоторых случаях — приводить к возникновению иллюзий.

Восприятие пространства не ограничивается, однако, восприятием глубины. Его существенную часть составляет восприятие расположений предметов по отношению друг к другу. Это требует специального рассмотрения.

В условиях, когда мы можем опираться на дополнительные зрительные сигналы (расстановка вещей в коридорах, различный вид зданий на улицах), такая ориентировка в пространстве осуществляется легко. Когда эта дополнительная зрительная опора устраняется (это имеет место, например, в совершенно одинаковых коридорах на станциях метро, где имеются два ничем не отличающихся по виду выхода), такая ориентировка резко затрудняется. Каждый хорошо знает, как легко теряется ориентировка в пространственном расположении у засыпающего в полной темноте человека. Ориентировка в таком асимметричном пространстве настолько сложна, что одних описанных выше механизмов недостаточно. Для ее обеспечения нужны добавочные механизмы, прежде всего выделение “ведущей” правой руки, опираясь на которую, человек и осуществляет сложный анализ внешнего пространства и системы абстрактных пространственных обозначений (правое-левое) которое, как показали психологические наблюдения, имеет социально-историческое происхождение. Такие явления проявляются в так называемом “зеркальном письме”, которое выступает у многих детей 3-4 лет.

*Восприятие времени.* Несмотря на важное значение этого раздела психологии, он разработан гораздо меньше, чем вопрос о восприятии пространства. Можно указать, что восприятие времени имеет различные аспекты и осуществляется на разных уровнях. Наиболее элементарными формами являются **процессы восприятия длительности последовательности**, в основе которых лежат элементарные ритмические явления, известные под названием “биологических часов”. К ним относятся ритмические процессы, протекающие в нейронах коры и подкорковых образований. Смена процессов возбуждения и торможения при длительной нервной деятельности, воспринимается как волнообразно чередующиеся усиления и ослабления звука при длительном вслушивании. К ним относятся такие циклические явления, как биение сердца, ритм дыхания, а для более длительных интервалов — ритмика смены сна и бодрствования, появление голода и т.п.

От элементарных непосредственных форм ощущения времени следует отличать **сложные формы восприятия времени**, которые опираются на вырабатываемые человеком эталоны оценки времени: секунды, минуты, часы, а также ряд эталонов, формирующихся в практике восприятия музыки. Именно в силу этого точность такого опосредствованного восприятия времени может заметно повышаться, причем, как показали наблюдения над музыкантами, парашютистами и летчиками, она может заметно обостряться благодаря упражнениям, в ходе которых человек начинает сравнивать едва заметные

промежутки времени. От оценки коротких интервалов времени следует отличать оценку длинных интервалов (время дня, время года и т.п.), иначе говоря, ориентировку в длительных отрезках времени. Эта форма оценки является более сложной по своему строению и приближается к явлениям интеллектуального кодирования времени.

В собственно восприятии времени мы различаем: а) восприятие временной длительности; б) восприятие временной последовательности. Интересные данные представляют эксперименты на субъективную оценку времени, проведенные с различными группами больных. Полученный патологический материал показал связь переоценок и недооценок временной длительности с эмоциональным отношением субъекта к переживаемому, таким образом подтвердив положение об эмоциональной детерминированности оценок времени.

Характерной особенностью времени является его **необратимость**. Мы можем вернуться к тому месту пространства, откуда мы ушли, но мы не можем вернуть то время, которое прошло.

Поскольку время – направленная величина, вектор, однозначное его определение предполагает не только систему единиц измерений (секунда, минута, час, месяц, столетие), но и постоянную отправную точку, от которой ведется счет. В этом время радикально отличается от пространства. В пространстве все точки равноправны. Во времени должна быть одна привилегированная точка. Естественной отправной точкой во времени является настоящее, это “теперь”, которое разделяет время на предшествующее ему прошлое и последующее будущее. Подлинно временную характеристику наше настоящее получает лишь тогда, когда мы в состоянии посмотреть на него из прошлого и из будущего, свободно перенося свою исходную точку за пределы непосредственно данного.

*Восприятие движения* – очень сложный вопрос, природа которого еще не вполне выяснена. Если предмет объективно движется в пространстве, то мы воспринимаем его движение вследствие того, что он выходит области наилучшего видения и этим заставляет нас передвигать глаза или голову, чтобы вновь фиксировать на нем взгляд. Смещение же точки по отношению к положению нашего тела указывает нам на ее передвижение в объективном пространстве. Восприятие движения в глубину пространства, которое экспериментально еще почти не исследовалось, возникает вследствие смещения соответствующих точек на сетчатке глаза, влево и вправо. Таким образом, некоторую роль в восприятии движения играет движение глаз, следящих за движущимся предметом. Однако восприятие движения не может быть объяснено только движением глаз: мы воспринимаем одновременно движение в двух взаимоположенных направлениях, хотя глаз, очевидно, не может двигаться одновременно в противоположные стороны. В то же время впечатление движения может возникнуть при отсутствии его в реальности, если через небольшие временные паузы чередовать на экране ряд изображений, воспроизводящих определенные следующие друг за другом фазы движения объекта. Это так: называемый стробоскопический эффект, для возникновения которого отдельные раздражители должны быть отделены друг от друга определенными промежутками времени. Пауза между смежными раздражителями должна быть не менее 0,06 с. В том

случае, когда пауза вдвое меньше, изображения сливаются; в том случае, когда пауза очень велика (например, 1 с), изображения осознаются как отдельные; максимальное расстояние между движущейся точкой в двух смежных кадрах, при котором имеет место стробоскопический эффект, равно 0,45 с. На стробоскопическом эффекте построено восприятие движения на кинематографических лентах. Отчасти аналогичным приемом изображения движения посредством одновременного воспроизведения последовательных его фаз пользуются также в живописи и скульптуре.

В восприятии движения значительную роль несомненно играют косвенные признаки, создающие опосредованное впечатление движения. Мы можем не только делать умозаключения о движении, но и воспринимать его.

Теории движения разбиваются в основном на 2 группы. Первая группа теорий выводит восприятие движения из элементарных следующих друг за другом зрительных ощущений отдельных точек, через которые проходит движение, и утверждает, что восприятие движения возникает вследствие влияния этих элементарных зрительных ощущений (В. Вундт).

Теории второй группы утверждают, что восприятие движения имеет специфическое качество, не сводимое к таким элементарным ощущениям. Представители этой теории говорят, что подобно тому, как, например, мелодия не является простой суммой звуков, а отличным от них качественно специфическим целым, так и восприятие движения не сводимо к сумме составляющих это восприятие элементарных зрительных ощущений. Из этого положения исходит теория гештальтпсихологии (М. Вертгеймер).

Восприятие движения является, по Вертгеймеру, специфическим переживанием, отличным от восприятия самих движущихся предметов. Если имеются 2 последовательных восприятия объекта в различных положениях (а) и (б), то переживание движения не складывается из этих 2 ощущений, но соединяет их, находясь между ними. Это переживание движения Вертгеймер называет фи- феномен, – оно не есть результат движения глаз или последовательных образов на центральной ямке, которыми хотели объяснить восприятие движения. В стробоскопических иллюзиях последовательные образы могут дать впечатление лишь об определенных положениях предмета, но они не объясняют, почему воспринимается переход предмета из одной фазы в другую. Согласно формально-идеалистической точке зрения Вертгеймера, восприятие движения может быть даже без восприятия предмета, который движется.

С позиций гештальтпсихологии было проведено несколько специальных работ о восприятии движения. Исследователи поставили перед собой вопрос: в силу каких условий при изменении пространственных отношений в поле нашего зрения одни из воспринимаемых объектов кажутся движущимися, а другие – неподвижными? Так, например, почему нам кажется, что движется луна, а не облака? С позиций гештальтпсихологии движущимися воспринимаются те объекты, которые явно локализуются на некотором другом объекте: двигается фигура, а не фон, на котором фигура воспринимается. Так, при фиксации луны среди облаков, она воспринимается движущейся. Ими было показано, что из 2 предметов движущимся обычно кажется меньший. Движущимся также кажется



тот предмет, который в течение опыта претерпевает наибольшие количественные или качественные изменения. Но исследования представителей гештальтпсихологии не вскрыли сущности восприятия движения. Основным принципом, регулирующим восприятие движения, является осмысление ситуации в объективной действительности на основе всего прошлого опыта человека.

В процессах восприятия формируется целостный образ предмета, ситуации, другого человека. Образ восприятия нередко обозначают как перцептивный образ. Специальных органов восприятия нет. Материал для восприятия дают анализаторы. В основе восприятия лежат сложные системы нервных связей.

Восприятие есть результат синтетической деятельности коры, связь различных ощущений. Другими словами, в основе восприятия лежат так называемые межанализаторные связи, связи между различными анализаторами. Наличие таких связей позволяет правильно воспринимать предмет на основании показаний всего лишь одного анализатора. Если воспринимаемое явление по самой своей природе воздействует только на один анализатор, то в основе восприятия лежат системы внутрианализаторных связей, связей в пределах одного анализатора. Образование таких связей, например, зрительном анализаторе обеспечивает узнавание контуров фигур независимо от их размера и цвета.

Осмысленность восприятия связана с работой так называемых вторичных корковых полей анализаторов. В корковой области анализаторов различают первичные поля, возбуждение которых даёт ощущения, и вторичные поля, работа которых заключается в объединении ощущений в целостный образ и осмысливании его. При раздражении слабым электрическим током первичных зрительных полей человек видел цветовые пятна, блики, вспышки, при раздражении вторичных зрительных полей - знакомые лица, предметы, животных. Аналогичное явление наблюдалось и при раздражении первичных и вторичных слуховых зон (шумы, не оформленные звуки разной громкости и высоты или же голоса, слова, звуки музыкальных инструментов).

В процессе восприятия не все анализаторы играют одинаковую роль. Один из анализаторов обычно ведущий. В зависимости от того, какой анализатор играет в восприятии основную роль, различают виды восприятия.

Наиболее распространены такие виды, как зрительные, слуховые, осязательные восприятия. Сложные виды восприятия представляют комбинации, сочетания различных видов восприятия. Например, восприятие учебного текста при его чтении вслух есть сочетание зрительного и слухового восприятий. Восприятие в процессе труда в школьной мастерской есть сочетание зрительного, слухового, осязательного восприятий.

Хотя восприятие возникает в результате непосредственного воздействия раздражителя на рецепторы, перцептивные образы всегда имеют определенное смысловое значение. Восприятие у человека теснейшим образом связано с мышлением, с пониманием сущности предмета. Сознательно воспринять предмет - это значит мысленно назвать его, т.е. отнести воспринятый предмет к определенной группе, классу предметов, обобщить его в слове.

Таким образом, мы видим, что восприятие – это активный процесс, в ходе которого человек производит множество перцептивных действий для того, чтобы сформировать адекватный образ предмета. Активность восприятия состоит прежде всего в участии эффекторных компонентов анализаторов в процессе восприятия.

Восприятие зависит не только от раздражения, но и от самого воспринимающего субъекта, воспринимает не изолированный глаз, не ухо само по себе, а конкретный человек, и в восприятии всегда сказываются особенности личности воспринимающего, его отношение к воспринимаемому, потребности, интересы и т.д. Зависимость восприятия от психической жизни человека, от особенностей его личности носит название апперцепции.

Восприятие зависит от прошлого опыта субъекта. Чем богаче опыт человека, тем богаче его восприятие, тем больше он увидит в предмете. Содержание восприятия зависит и от поставленной перед человеком задачи.

Существенным фактором, влияющим на содержание восприятия, является установка субъекта. В процессе восприятия участвуют и эмоции, которые могут изменить его содержание. Таким образом, мы видим, что восприятие - активный процесс, которым можно управлять.

#### **Рекомендуемая литература**

1. Введение в психологию: учеб. пособие / Под ред. А.П. Лобанова, С.И. Коптевой. – Мн.: Высш. шк., 2004. – 302 с.
2. Гальперин, П.Я. Лекции по психологии / П.Я.Гальперин. – М. :АСТ: КДУ, 2007. – 399 с.
3. Козубовский, В.М. Общая психология: познавательные процессы. В 3-х ч. Ч.2. / В.М. Козубовский – Мн.: Амалфея, 2004. – 311 с.
4. Крысько, В.Г. Общая психология / В.Г.Крысько. – СПб.: Питер, 2009. – 253 с.
5. Маклаков, А.Г. Общая психология / А.Г. Маклаков. – СПб.: Питер, 2009. – 582 с.
6. Немов, Р.С. Психология: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн. – 4-е изд. – Кн. 1: Общие основы психологии / Р.С. Немов. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 688 с.
7. Петровский, А.В. Психология / А.В.Петровский, М.Г. Ярошевский. – М.: Академия, 2007. – 501 с.
8. Рогов, Е.И. Общая психология / Под ред. Е.И. Рогова. – М.: Ростов н/Д.: Март, 2008. – 557 с.
9. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии: В 2 т. – Т. 2. / С.Л. Рубинштейн – М.: Педагогика, 1989. – 456с.
10. Саблин, В.С. Психология человека / В.С. Саблин, С.П. Слаква. – М.: Дашков и К, 2006. –741 с.
11. Сорокун, Г.А. Основы психологии / П.А. Сорокун. – Псков: ПГПУ, 2005 - 312 с.

## Лекция 6 Познавательные процессы: внимание

### Вопросы

1. Понятие о внимании.
2. Свойства внимания.
3. Характеристика видов внимания.

### 1. Понятие о внимании.

*Понятие о внимании. Внимание как направленность и сосредоточенность психической деятельности. Физиологические основы внимания. Ориентировочная деятельность и внимание. Внешние проявления внимания.*

На человека воздействует множество внешних раздражителей, у него имеется ряд разнообразных потребностей. Из массы окружающих объектов он выделяет те, которые представляют для него интерес, соответствуют его потребностям. Любая деятельность человека требует выделения объекта и сосредоточенности на нем. Это осуществляется с помощью внимания.

Для того чтобы понять, какую роль играет внимание в психической деятельности человека, представьте себе, что вы смотрите на какую-то группу предметов. Одни предметы, которые находятся в центре вашего зрительного поля, будут восприниматься вами наиболее отчетливо, другие, находящиеся на периферии вашего зрительного поля, – менее отчетливо. Подобную аналогию можно построить в отношении нашего сознания: то, что составляет смысл нашей деятельности, занимает центр нашего сознания, а то, что в данный момент незначимо, уходит на периферию, или «боковое поле», сознания. Следует отметить, что данная аналогия – это всего лишь аналогия- Вы можете смотреть на какой-то предмет и при этом думать совсем о другом. В этом случае «центральное поле» вашего сознания будет занято тем, о чем вы думаете, а не тем, на что вы смотрите. Если представить наше сознание графически, то следует нарисовать два круга: один в другом. Большой круг будет называться зоной неясного сознания, а малый круг – зоной ясного и отчетливого сознания, или зоной внимания (рис. ). Таким образом, внимание обеспечивает четкость и ясность сознания, осознание смысла психической деятельности в тот или иной момент времени. Но говоря о двух зонах ясности и отчетливости сознания, следует иметь в виду, что в неясной зоне сознания существуют свои фазы смутности и неотчетливости. Как и в поле зрения, чем ближе к центру, тем более отчетливо мы осознаем те или иные явления.

**Внимание – направленность и сосредоточенность психики (сознания) человека на определенных объектах при одновременном отвлечении от других.**

При изучении внимания важно учитывать существование различных позиций в отношении его природы. Так есть точка зрения, что внимание не является самостоятельным психическим явлением, т.к. оно так или иначе

присутствует в любом другом психическом процессе. Противоположная позиция сводится к отстаиванию внимания как самостоятельного психического процесса. Правда, в отношении характера этого процесса также наблюдаются различные мнения: одни считают внимание познавательным процессом, другие утверждают, что оно в первую очередь связано с волевой сферой человека.



Рис. Схема зон сознания.

Так или иначе, доказано, что внимание представляет собой особую форму психической активности человека, необходимое условие всякой деятельности, обеспечивающее ее результативность. Роль внимания значительна. В качестве основных функций внимания можно выделить:

1. Отбор поступающей информации – отбираются значимые, соответствующие потребностям и данной деятельности воздействия и тормозятся несущественные, побочные.
2. Удержание (сохранение) – в сознании сохраняется информация до тех пор, пока не завершится акт поведения, познавательная деятельность, пока не будет достигнута цель.
3. Регуляция и контроль протекания деятельности.

Под **направленностью** следует понимать избирательный характер психической деятельности, преднамеренный или непреднамеренный выбор ее объектов. В понятие направленности включается также и сохранение деятельности на известный промежуток времени. Недостаточно только выбрать ту или иную деятельность, чтобы быть внимательным, надо удержать этот выбор, сохранить его. В педагогическом процессе, например, сравнительно легко направить внимание учащихся на тот или иной предмет или действие. Значительно труднее сохранить его в течение необходимого времени.

Когда мы говорим о внимании, то подразумеваем также **сосредоточенность, углубленность** в деятельность. Чем труднее стоящая перед человеком задача, тем, очевидно, напряженнее, интенсивнее, углубленнее будет его внимание, и, наоборот, чем легче задача, тем менее углубленным является его внимание.

В то же время, как было показано, сосредоточенность связана с отвлечением

от всего постороннего. Чем больше мы сосредоточены на решении данной задачи, тем меньше замечаем все окружающее, вернее, мы замечаем, что происходит, но неотчетливо.

Таким образом, при внимательном отношении к какому-либо предмету он (этот предмет) оказывается в центре нашего сознания, все остальное воспринимается в этот момент слабо, оказывается, образно говоря, на периферии воспринимаемого. Благодаря этому отражение становится ясным, отчетливым, представления и мысли удерживаются в сознании до тех пор, пока не завершится деятельность, пока не будет достигнута ее цель. Тем самым внимание обеспечивает еще одну функцию – **контроль и регуляцию деятельности**.

Внимание обычно выражено в мимике, в позе, в движениях. Внимательного слушателя легко отличить от невнимательного. Но иногда внимание направлено не на окружающие объекты, а на мысли и образы, находящиеся в сознании человека. В данном случае говорят об интеллектуальном внимании, которое несколько отличается от внимания сенсорного (внешнего). Следует отметить также, что в некоторых случаях, когда человек проявляет повышенную сосредоточенность на физических действиях, имеет смысл говорить о моторном внимании. Все это свидетельствует о том, что внимание не имеет своего собственного познавательного содержания и лишь обслуживает деятельность других познавательных процессов.

Такие интересные и противоречивые свойства внимания привлекли к нему взгляды многих ученых, которые по-разному объясняли происхождение и сущность. Н.Н. Ланге выделил следующие основные подходы к проблеме природы внимания.

**1. Внимание как результат двигательного приспособления.** Приверженцы этого подхода исходят из того, что раз мы можем произвольно переносить внимание с одного предмета на другой, то внимание не возможно без мускульных движений. Именно движения приспособляют органы чувств к условиям наилучшего восприятия.

**2. Внимание как результат ограниченности объема сознания.** Не объясняя, что они понимают под объемом сознания и какова его величина, И.Герберт и У.Гамильтон считают, что более интенсивные представления вытесняют или подавляют менее интенсивные.

**3. Внимание как результат эмоции.** Эта теория, особенно блестяще развитая в английской ассоциационной психологии, указывает на зависимость внимания от интересности представления. Так, Дж.Миль указывал: «Иметь приятное или тягостное ощущение или идею и быть к ним внимательным – это одно и то же».

**4. Внимание как результат апперцепции,** т.е. как результат жизненного опыта индивида.

**5. Внимание как особая активная способность духа.** Некоторые психологи, пораженные своеобразием явлений внимания, принимают его за первичную и активную способность, происхождение которой необъяснимо.

**6. Внимание как усиление нервного раздражителя.** Согласно данной гипотезе внимание обусловлено увеличением местной раздражительности

центральной нервной системы.

**7. Теория нервного подавления** пытается объяснить основной факт внимания – преобладание одного представления над другими – тем, что лежащий в основе первого физиологический нервный процесс задерживает или подавляет физиологические процессы, лежащие в основе других представлений и движений, результатом чего является факт особой концентрации сознания.

Среди современных отечественных психологов оригинальную трактовку внимания предложил П.Я.Гальперин. Основные положения его концепции можно свести к следующим:

– внимание является одним из моментов ориентировочно-исследовательской деятельности и представляет собой психологическое действие, направленное на содержание образа, мысли, другого феномена, имеющегося в данный момент в психике человека;

– по своей функции внимание представляет контроль за этим содержанием. В каждом действии человека есть ориентировочная, исполнительская и контрольная части. Эта последняя и представлена вниманием как таковым;

– в отличие от действий, направленных на производство определенного продукта, деятельность контроля, или внимание, не имеет отдельного, особого результата;

– с точки зрения внимания как деятельности психического контроля все конкретные акты внимания – и произвольного и непроизвольного являются результатом формирования новых умственных действий.

Вполне очевидно, что указанные теории опираются на реальные факты, однако, абсолютизируя выделенные феномены, они игнорируют все остальные проявления. Правильно понять феномен внимания можно лишь в совокупности всех его свойств. В настоящее время общепринято следующее определение.

*Внимание – это направленность и сосредоточенность сознания на каком-либо реальном или идеальном объекте, предполагающие повышение уровня сенсорной, интеллектуальной или двигательной активности индивида.*

Характеризуя внимание как сложное психическое явление, выделяют ряд **функций внимания**. Сущность внимания проявляется в *отборе* значимых, релевантных, т. е. соответствующих потребностям, соответствующих данной деятельности, воздействий и игнорировании (торможении, устранении) других — несущественных, побочных, конкурирующих воздействий. Наряду с функцией отбора выделяется функция *удержания (сохранения)* данной деятельности (сохранение в сознании образов, определенного предметного содержания) до тех пор, пока не завершится акт поведения, познавательная деятельность, пока не будет достигнута цель. Одной из важнейших функций внимания является *регуляция и контроль* протекания деятельности. Внимание может проявляться как в сенсорных, так и мнемических, мыслительных и двигательных процессах. Сенсорное внимание связано с восприятием раздражителей разной модальности (вида). В связи с этим выделяют зрительное и слуховое сенсорное внимание. Объектами интеллектуального внимания как высшей его формы являются воспоминания и мысли. Наиболее изучено сенсорное внимание. Фактически все данные, характеризующие внимание, получены при исследовании этого вида

внимания. Внешнее выражение внимания проявляется в активных приспособительных движениях (поза, взгляд, мимика и пр.) для лучшего восприятия объекта.

Физиологические основы внимания. Говоря о физиологических механизмах активного внимания, следует заметить, что отбор значимых воздействий возможен только на фоне общего бодрствования организма, связанного с активной мозговой деятельностью. Выявление уровней бодрствования возможно как по внешним признакам, так и с помощью прибора электроэнцефалографа (ЭЭГ), определяющего по слабым токам мозга его электроактивность. Обычно выделяют 5 стадий бодрствования: *глубокий сон, дремотное состояние, спокойное бодрствование, активное (настороженное) бодрствование, чрезмерное бодрствование.* Эффективное внимание возможно лишь на стадии активного и спокойного бодрствования, в то время как на других стадиях основные характеристики внимания изменяются и могут выполнять лишь отдельные функции. Например, в дремотном состоянии возможна реакция лишь на 1–2 наиболее важных раздражителя, в то время как на остальные реакции полностью отсутствует. Поэтому, например, уставшая мать может крепко спать при различных шумах, но просыпаться от легкого движения ребенка в кроватке. Активизация мозга осуществляется его неспецифической системой, включая ретикулярную формацию, диффузную таламическую систему, гипоталамические структуры, гиппокамп и т.д. Так, раздражение восходящей ретикулярной формации вызывает появление быстрых электроколебаний в коре головного мозга (явление десинхронизации), повышает подвижность нервных процессов, снижает порога чувствительности, что очень сходно с общим состоянием внимания организма.

Среди «пусковых» механизмов ретикулярной формации следует прежде всего отметить **ориентировочный рефлекс**. Он представляет собой врожденную реакцию организма на всякое изменение окружающей среды у людей и животных. В комнате раздался шорох, и котенок встрепнулся, насторожился, как говорят, наострил уши и устремил глаза в сторону звука. На уроке все ученики сосредоточенно пишут сочинение. Но вот дверь в классе слегка приоткрылась; несмотря на поглощенность работой, все школьники и сам учитель повернули голову к двери. Этот рефлекс И.П. Павлов очень метко назвал рефлексом «что такое?».

Однако всего вышесказанного явно недостаточно для объяснения избирательного характера внимания и, следовательно, необходимо более глубоко ознакомиться со сложными процессами, происходящими в организме. Обычно выделяют две основные группы механизмов, осуществляющих фильтрацию раздражений из среды: *периферические и центральные.* К **периферическим** механизмам можно отнести настройку органов чувств. Прислушиваясь к слабому звуку, человек поворачивает голову в сторону звука и, одновременно, соответствующая мышца натягивает барабанную перепонку, повышая ее чувствительность. При очень сильном звуке натяжение барабанной перепонки ослабевает, что ухудшает передачу колебаний во внутреннее ухо. Остановка или задержка дыхания в моменты наивысшего внимания также способствуют

обострению слуха. По мнению Д.Е. Бродбента, внимание – это фильтр, отбирающий информацию именно на входах, т.е. на периферии. Он установил, что если человеку подавали информацию одновременно в оба уха, но, согласно инструкции, он должен был воспринимать ее лишь левым, то подававшаяся при этом в правое ухо другая информация полностью игнорировалась. В дальнейшем было показано, что периферические механизмы отбирают информацию по физическим характеристикам. У. Нейсер назвал эти механизмы предвниманием, связывая их с относительно грубой обработкой информации (выделение фигуры из фона, слежение за внезапными изменениями во внешнем поле).

**Центральные** механизмы внимания связаны с возбуждением одних нервных центров и торможением других. Выделение внешних раздражений и течение процессов в данном направлении определяется, прежде всего, силой нервных возбуждений, которая в первую очередь зависит от силы внешнего раздражения. Более сильные возбуждения подавляют возникающие одновременные с ними слабые возбуждения и определяют течение психической деятельности в соответствующем направлении. Возможно, однако, и слияние действий двух или нескольких одновременных раздражителей, усиливающих друг друга. Этот вид взаимодействия возбуждений также является одной из основ выделения раздражений и течения процессов в определенном направлении.

Существенно важен для понимания физиологической картины динамики внимания, установленный Ч. Шеррингтоном, и широко использованный И.П. Павловым **закон индукции нервных процессов**, согласно которому, возбуждение, возникающее в одной области коры головного мозга, вызывает торможение в других ее областях (так называемая **одновременная индукция**) или сменяется торможением данного участка мозга (**последовательная индукция**). При этом данный участок характеризуется благоприятными оптимальными условиями для возбуждения, поэтому здесь легко вырабатываются дифференцировки, успешно образуются новые условные связи, это в данный момент – «творческий отдел больших полушарий». Деятельность же других участков мозга связана в это время с тем, что обычно называется неосознанной, автоматической деятельностью человека.

Возбуждение в коре полушарий не закреплено в одном пункте, а постоянно перемещается. Этот процесс Павлов образно описал так: «Если бы можно было видеть сквозь черепную крышку и если бы место больших полушарий с оптимальной возбудимостью светилось, то мы бы увидели на думающем сознательном человеке, как по его большим полушариям передвигается постоянно изменяющееся по форме и величине причудливое, неправильных очертаний светлое пятно, окруженное на всем остальном пространстве полушарий более или менее значительной тенью» [И.П.Павлов. Полн. собр. соч. Т. 3, кн. 1. С. 248]. Именно этому «светлому пятну» и соответствует более ясное осознание нами того, что воздействует на нас и вызывает это повышенное возбуждение.

Большое значение для выяснения физиологических основ внимания имеет также **принцип доминанты**, выдвинутый академиком А.А.Ухтомским. Понятие «доминанта» обозначает временно господствующий очаг возбуждения,



обуславливающий работу нервных центров в данный момент и придающий тем самым поведению определенную направленность. Благодаря особенностям доминанты суммируются и накапливаются импульсы, текущие в нервную систему, одновременно подавляя активность других центров, за счет чего очаг возбуждения еще больше усиливается. Благодаря этим свойствам, доминанта является устойчивым очагом возбуждения, что, в свою очередь, позволяет объяснить нервный механизм длительной интенсивности внимания. Основой возникновения господствующего очага является не только сила данного раздражения, но и внутреннее состояние нервной системы, обусловленное предшествующими воздействиями и уже закрепленными в предшествующем опыте нервными связями.

Ни закон индукции нервных процессов, ни учение о доминанте не вскрывают до конца механизмы внимания, особенно его произвольный характер. В отличие от животных люди целенаправленно управляют своим вниманием. Именно постановка и уточнение целей деятельности вызывает, поддерживает и переключает внимание. Объяснить механизм возникновения доминирующего очага возбуждения можно через взаимодействие первой и второй сигнальной систем, осуществляемое путем избирательной иррадиации возбуждения из речевой (второй) сигнальной системы в первую. В свою очередь, первоначальные раздражители, отражаясь в речи, способствуют уточнению цели и усилению очага оптимальной возбудимости.

В последнее время исследователи физиологических механизмов внимания отмечают большую роль в его динамике нейрофизиологических процессов. В частности, выявлено, что у здоровых людей в условиях напряженного внимания возникают изменения биоэлектрической активности в лобных долях мозга. Данную активность связывают с работой особого типа нейронов, располагающихся в лобных отделах. Первый тип нейронов – «детекторы новизны» – активизируются при действии новых стимулов и снижают активность по мере привыкания к ним. В отличие от них нейроны «ожидания» возбуждаются только при встрече организма с предметом, способным удовлетворить актуальную потребность. По сути дела, в этих клетках закодирована информация о различных свойствах предметов и, в зависимости от возникающих потребностей организм, сосредоточивается на той или иной их стороне. Так, сытая кошка не воспринимает мышь, как пищу, но с удовольствием будет играть с ней. Таким образом, внимание обусловлено деятельностью целой системы иерархически зависимых между собой мозговых структур, но их роль в регуляции разных видов внимания неравноценна.

## **2. Свойства внимания.**

*Свойства внимания: устойчивость, сосредоточенность, переключаемость и объем. Устойчивость внимания и проблема "колебаний" внимания. Зависимость устойчивости внимания от значимости объекта и организации деятельности. Объем внимания. Переключение внимания и подвижность нервных процессов. Распределение внимания и причины его вызывающие. Рассеянность и ее виды. Способы изучения свойств внимания.*

Как уже говорилось, внимание означает связь сознания с определенным объектом, его сосредоточенность на нем. Особенности этой сосредоточенности определяют *основные свойства внимания*. К ним относятся: *устойчивость, концентрация, распределение, переключение и объем внимания*.

**Устойчивость** – это временная характеристика внимания, длительность привлечения внимания к одному и тому же объекту. Устойчивость может определяться периферическими и центральными факторами. Экспериментальные исследования показали, что внимание подвержено периодическим произвольным колебаниям. Периоды таких колебаний, в частности по Н. Ланге, равны обычно 2–3 с, доходя максимум до 12 с. Если прислушиваться к тиканью часов и пытаться сосредоточиться на нем, то человек будет то слышать, то не слышать их. Иной характер носят колебания при наблюдении более сложных фигур – в них попеременно, то одна, то другая часть будет выступать как фигура. Такой эффект, например, дает изображение усеченной пирамиды: если присмотреться к ней в течение некоторого времени, то она будет поочередно казаться то выпуклой, то вогнутой.

Однако исследователи внимания считают, что традиционная трактовка устойчивости внимания требует некоторых разъяснений, ибо в действительности такие малые периоды колебания внимания ни в коем случае не являются всеобщей закономерностью. В одних случаях внимание характеризуется частыми периодическими колебаниями, в других – значительно большей устойчивостью.

В настоящее время доказано, что наиболее существенным условием устойчивости внимания является возможность раскрыть в предмете, на котором оно сосредоточено, новые стороны и связи. Когда поставленная задача требует от нас сосредоточенности на каком-либо предмете, мы раскрываем в нем новые аспекты в их взаимосвязях и взаимопереходах, внимание может очень длительное время оставаться устойчивым. В тех случаях, когда содержание предмета внимания не дает возможности для дальнейшего его изучения, мы легко отвлекаемся, наше внимание колеблется. Другими словами, чтобы внимание к какому-либо предмету поддерживалось, его сознание должно быть динамическим процессом. Предмет внимания должен развиваться, обнаруживать перед нами свое новое содержание.

Если бы внимание при всех условиях было неустойчивым, более или менее эффективная умственная работа была невозможна. Оказывается, что само включение умственной деятельности, раскрывающей в предмете новые стороны и связи, изменяет закономерности этого процесса и создает условия для устойчивости внимания. Кроме того, устойчивость внимания зависит от целого ряда условий. К их числу относятся особенности материала, степень его трудности, знакомства с ним, понятности, отношения к нему со стороны субъекта, а также от индивидуальных особенностей личности.

Большой интерес представляют методы изучения устойчивости внимания, ставшие уже классическими. Исследование устойчивости внимания преследует цель установить, насколько прочно и устойчиво оно сохраняется в течение длительного времени, отмечаются ли при этом колебания его устойчивости и когда возникают явления утомления, при которых внимание субъекта начинает

отвлекаться побочными раздражителями.

Для измерения устойчивости внимания обычно используются **таблицы Бурдона**, состоящие из беспорядочного чередования отдельных букв, причем каждая буква повторяется в каждой строке одно и то же число раз. Испытуемому предлагается в течение длительного времени (3–5–10 мин) вычеркивать заданные буквы (в простых случаях одну или две буквы, в сложных – заданную букву лишь в том случае, если она стоит перед другой, например гласной). Экспериментатор отмечает число букв, вычеркнутых в течение каждой минуты и число обнаруженных пропусков. Аналогичное значение имеют **таблицы Крепелина**, состоящие из столбиков цифр, которые испытуемый должен складывать в течение длительного времени. Продуктивность работы и число допускаемых ошибок могут служить показателем колебаний внимания.

*Устойчивость внимания* зависит от целого ряда условий. К их числу, в первую очередь, относятся: *особенности материала, с которым работает человек, степень его трудности, его знакомость для человека, отношение к этому материалу со стороны субъекта внимания, а также индивидуальные особенности личности*. Если бы внимание при всех условиях было неустойчивым, эффективная умственная работа была бы невозможна. Одновременно, само включение умственной деятельности, раскрывающей в предмете новые стороны и связи, изменяет закономерности этого процесса и создает условия для устойчивости внимания.

*Колебание внимания*. Колебание внимания выражается в периодической смене объектов, на которые оно обращается. Колебания внимания следует отличать от повышения или понижения интенсивности внимания, когда в отдельные отрезки времени оно бывает то более, то менее напряженным. Колебания внимания наблюдаются даже при самом сосредоточенном и устойчивом внимании. Выражаются они в том, что при всей своей устойчивости и сосредоточенности на данной деятельности внимание в какие-то определенные моменты переходит с одного объекта к другому с тем, чтобы через некоторый промежуток времени вновь вернуться

к первому.

Колебание внимания объясняется утомлением нервных центров в процессе деятельности, выполняемой с напряженным вниманием. Деятельность определенных нервных центров не может продолжаться без перерыва с высокой интенсивностью. При напряженной работе соответствующие нервные клетки быстро истощаются и нуждаются в восстановлении израсходованных веществ. Наступает охранительное торможение, в результате которого возбуждательный процесс в данных, только что усиленно работавших клетках ослабевает, возбуждение же в тех центрах, которые до этого были заторможены, повышается, и внимание отвлекается на посторонние раздражители, связанные с этими центрами. Но так как при работе имеется установка на длительное сохранение внимания именно на данной, а не на другой деятельности, мы тотчас преодолеваем эти отвлечения, как только основные центры, связанные с выполняемой работой, восстановят запас своей энергии.

**Концентрация внимания** – это степень или интенсивность со-

средоточенности, т.е. основной показатель его выраженности, другими словами – тот фокус, в котором собрана психическая или сознательная деятельность. А.А.Ухтомский полагал, что концентрация внимания связана с особенностями функционирования доминантного очага возбуждения в коре. В частности, концентрация является следствием возбуждения в доминантном очаге при одновременном торможении остальных зон коры головного мозга.

Под **распределением внимания** понимают субъективно переживаемую способность человека удерживать в центре внимания определенное число разнородных объектов одновременно. Именно эта способность позволяет совершать сразу несколько действий, сохраняя их в поле внимания. Хрестоматийным примером служат феноменальные способности Юлия Цезаря, который, согласно преданию, мог одновременно делать семь не связанных между собой дел. Известно также, что Наполеон мог одновременно диктовать своим секретарям семь ответственных дипломатических документов. Однако, как показывает жизненная практика, человек способен выполнить только один вид сознательной психической деятельности, а субъективное ощущение одновременности выполнения нескольких обязано быстрому последовательному переключению с одной на другую. Еще В. Вундтом было показано, что человек не может сосредоточиваться на двух одновременно предъявляемых раздражителях. Однако иногда человек действительно способен выполнять одновременно два вида деятельности. На самом деле, в таких случаях один из видов выполняемой деятельности должен быть полностью автоматизирован и не требовать внимания. Если же это условие не соблюдается, совмещение деятельности невозможно.

Высокий уровень распределения внимания одно из обязательных условий успешности почти любого современного вида труда. Оно требуется в труде операторов, рабочих-многостаночников, водителей транспорта, педагогов и т. д. Так, учитель, объясняющий материал на уроке, должен одновременно контролировать ход своей мысли, следить за своей речью и наблюдать за тем, как воспринимают материал школьники - видеть класс.

Уровень распределения внимания зависит от ряда условий: от характера совмещаемых видов деятельности (они могут быть однородными и разнородными), от степени их сложности (и в связи с этим степени требуемого психического напряжения), от знакомости и привычности их (т. е. от степени овладения основными приемами деятельности). Так, чем сложнее совмещаемые виды деятельности, тем труднее распределять внимание. При совмещении умственной деятельности и моторной продуктивность умственной деятельности может снижаться в большей степени, чем моторной. Трудность представляет совмещение двух видов умственной деятельности. Во всех случаях основным условием возможности распределения внимания является то, что каждый из выполняемых видов деятельности знаком и один из них до некоторой степени привычен, автоматизирован или имеет возможность автоматизироваться. Чем менее автоматизирован один из совмещаемых видов деятельности, тем слабее распределение внимания. Однако речь здесь идет не о полной автоматизации, ибо полностью автоматизированная деятельность не требует постоянного контроля. В случае, когда в результате овладения деятельностью постоянный осознанный

контроль за отдельными ее сенсорными и моторными компонентами заменяется или периодическим, или нерегулярным контролем, связанным с особенностью протекания деятельности (возникающими трудностями, ошибками), имеет место уже сложная форма внимания - сочетание переключения и распределения.

В трудовой и повседневной деятельности человека такие свойства внимания, как распределение, переключение, неразрывно связаны между собой, взаимопроникают друг в друга, являются сторонами единого процесса внимания. Так, при посадке самолета неопытный летчик не может одновременно воспринять ряд изолированных моментов - скорость приближения самолета к земле, расстояние до земли, крен, снос и т. д. Очевидно, в этом случае происходит быстрое переключение внимания с одного элемента ситуации на другой. А у опытного летчика все элементы объединяются в одну ситуацию, воспринимаются одновременно.

Исследование распределения внимания имеет большое практическое значение. Для этой цели используются так называемые **таблицы Шульте**. На этих таблицах изображены два ряда беспорядочно разбросанных цифр, красных и черных. Испытуемый должен в определенной последовательности называть серию цифр, чередуя каждый раз красную и черную цифру. Иногда эксперимент усложняют - на красную цифру надо показывать в прямом порядке, а на черную - в обратном. Как показали исследования, у отдельных испытуемых здесь отчетливо выступают значительные индивидуальные различия. Исследователи (в частности, А.Р. Лурия) считают, что эти различия могут надежно отражать некоторые вариации силы и подвижности нервных процессов и с успехом использоваться в диагностических целях.

Многие авторы считают, что распределение внимания, по существу, является обратной стороной его переключаемости. Переключаемость или переключение внимания определяются скрытно, переходя от одного вида деятельности к другому. Переключение означает сознательное и осмысленное перемещение внимания с одного объекта на другой. В целом переключаемость внимания означает способность быстро ориентироваться в сложной изменяющейся ситуации. Легкость переключения внимания у разных людей различна и зависит от целого ряда условий (это, прежде всего, соотношение между предшествующей и последующей деятельностью и отношение субъекта к каждой из них). Чем интереснее деятельность, тем легче на нее переключиться, и наоборот. Переключаемость внимания принадлежит к числу хорошо тренируемых качеств.

*Переключение внимания и подвижность нервных процессов.* Переключение внимания - это перемещение внимания с одного объекта на другой или с одной деятельности на другую в связи с постановкой новой задачи. Трудно назвать деятельность, которая не требовала бы такого переключения. Ведь, как мы уже отмечали, объем внимания человека не очень велик. И только способность переключать внимание дает ему возможность познавать окружающий мир во всем его многообразии.

В переключении внимания ярко проявляются индивидуальные особенности человека - некоторые люди могут быстро переходить от одной деятельности к

другой, а другие - медленно и с трудом. О человеке со слабой способностью к переключению внимания говорят, что у него «жесткое», «липкое» внимание.

Следующее свойство внимания – это его объем. **Объем внимания** – особый вопрос. Известно, что человек не может одновременно думать о разных вещах и выполнять разнообразные работы. Это ограничение вынуждает дробить поступающую извне информацию на части, не превышающие возможности обрабатывающей системы. Таким же образом человек обладает весьма ограниченными возможностями одновременно воспринимать несколько независимых друг от друга объектов – это и есть объем внимания. Важной и определяющей его особенностью является то, что он практически не поддается регулированию при обучении и тренировке.

Исследование объема внимания обычно производится путем анализа числа одновременно предъявляемых элементов (чисел, букв и т.п.), которые могут быть с ясностью восприняты субъектом. Для этих целей используется прибор, позволяющий предъявить определенное число раздражителей так быстро, чтобы испытуемый не мог перевести глаза с одного объекта на другой. Это позволяет измерить число объектов, доступных для одновременного опознания, с помощью прибора, называемого **тахистоскопом**. Обычно он состоит из окошечка, отделенного от рассматриваемого объекта падающим экраном, прорезь которого может произвольно изменяться так, что рассматриваемый объект появляется в ней на очень короткий промежуток времени (от 10 до 50–100 мс). Число ясно воспринимаемых предметов и является показателем объема внимания. Если предъявляемые объекты достаточно просты и разбросаны по демонстрируемому полю в беспорядке, объем внимания колеблется от 5 до 7 одновременно ясно воспринимаемых объектов. Вообще-то объем внимания – величина индивидуально изменяющаяся, но классическим показателем объема внимания у людей считается равный  $5 \pm 2$ .

Понятие **объем внимания** очень близко к понятию **объем восприятия** и широко применяемые в литературе понятия **поля ясного внимания** и **поле неясного внимания** очень близки к понятиям центра и периферии зрительного восприятия, в отношении которого они были подробно изучены. Однако количество находящихся в поле нашего внимания связанных между собой элементов, объединенных в осмысленное целое, может быть много больше. Объем внимания поэтому является изменчивой величиной, зависящей от того, насколько связано между собой содержание, на котором сосредоточивается внимание, и от умения осмысленно связывать и структурировать материал. Последнее обстоятельство необходимо учитывать в педагогической практике, систематизируя предъявляемый материал таким образом, чтобы не перегружать объем внимания учащихся.

**Отвлекаемость внимания.** *Отвлекаемость (отвлечение) внимания* — это произвольное перемещение внимания с одного объекта на другой. Оно возникает при действии посторонних раздражителей на человека, занятого в этот момент какой-либо деятельностью. Отвлекаемость может быть внешней и внутренней. Внешняя отвлекаемость возникает под влиянием внешних раздражителей; при этом произвольное внимание становится произвольным.

Наиболее отвлекают предметы или явления, которые появляются внезапно и действуют с меняющейся силой и частотой. Как было сказано, в ответ на эти раздражители у человека появляется трудно угасаемый ориентировочный рефлекс. Во время учебных занятий школьников, как в классе, так и дома должны быть устранены предметы и воздействия, отвлекающие детей от их основного дела.

Внутренняя отвлекаемость внимания возникает под влиянием сильных переживаний, посторонних эмоций, из-за отсутствия интереса и чувства ответственности за дело, которым в данный момент занят человек. Чтобы ученик мог внимательно и успешно учиться, следует устранять из его жизни отвлекающие его от занятий отрицательные переживания: страх, гнев, обиду, чувство оскорбленного достоинства и пр. Воспитание у школьников стойкого и глубокого интереса к знаниям также является важным условием борьбы с отвлекаемостью внимания.

Физиологической основой внешней отвлекаемости внимания является отрицательная индукция процессов возбуждения и торможения, вызванная действием внешних раздражителей, не имеющих отношения к выполняемой деятельности. При внутренней отвлекаемости внимания, обусловленной сильными чувствами или желаниями, в коре мозга появляется мощный очаг возбуждения; с ним не может конкурировать более слабый очаг, соответствующий объекту внимания; по закону отрицательной индукции в нем возникает торможение. В случаях внутренней отвлекаемости, обусловленной отсутствием интереса, она объясняется запредельным торможением, развивающимся под влиянием утомления нервных клеток скучной монотонной работой.

**Рассеянность.** *Рассеянностью* называется неспособность человека сосредоточиться на чем-либо определенном в течение длительного времени. Встречается два вида рассеянности: *мнимая и подлинная*. **Мнимая рассеянность** – это невнимание человека к непосредственно *окружающим предметам и явлениям, вызванная крайней сосредоточенностью его внимания на каком-то предмете*. Мнимая рассеянность – результат большой сосредоточенности и узости внимания. Иногда ее называют «профессорской», так как она нередко встречается у людей этой категории. Внимание ученого может быть настолько сконцентрировано на занимающей его проблеме, что он не слышит обращенных к нему вопросов, не узнает знакомых, отвечает невпопад. Физиологической основой мнимой рассеянности является мощный очаг оптимального возбуждения в коре, вызывающего торможение в окружающих его участках по закону отрицательной индукции. Неясность отражения различного рода внешних воздействий при рассеянном внимании объясняется тем, что оно происходит на участках коры, находящихся в состоянии торможения. «При сосредоточенном думании, – пишет И.П. Павлов, – при увлечении каким-нибудь интересным делом мы не видим и не слышим, что около нас происходит, – явная отрицательная индукция».

Рассеянность как следствие внутренней сосредоточенности не причиняет большого вреда делу, хотя и затрудняет ориентацию человека в окружающем

мире. Хуже **подлинная рассеянность**. Человек, страдающий рассеянностью этого рода, с трудом устанавливает и удерживает произвольное внимание на каком-либо объекте или действии. Для этого ему требуется значительно больше волевых усилий, чем человеку нерассеянному. Произвольное внимание рассеянного человека неустойчиво, легко отвлекаемо. Физиологически подлинная рассеянность объясняется недостаточной силой внутреннего торможения. Возбуждение, возникающее под действием речевых сигналов, легко иррадирует, но с трудом концентрируется. В результате этого в коре мозга рассеянного человека создаются неустойчивые очаги оптимальной возбудимости.

Причины подлинно рассеянного внимания разнообразны. Их знание необходимо учителю, чтобы не укреплять рассеянность некоторых детей, а бороться с ней. Причиной подлинной рассеянности может быть общее расстройство нервной системы (неврастения), малокровие, болезни носоглотки, затрудняющие поступление воздуха в легкие и, следовательно, обедняющие кислородное питание мозговых клеток. Иногда рассеянность появляется в результате физического и умственного утомления и переутомления, тяжелых переживаний.

Одной из причин подлинной рассеянности является перегрузка мозга большим количеством впечатлений. Вот почему не следует в учебное время года часто отпускать детей в кино, театр, водить в гости, разрешать ежедневно смотреть телевизор. Разбросанность интересов также может привести к подлинной рассеянности. Некоторые ученики записываются сразу в несколько кружков, берут книги из многих библиотек, увлекаются спортом, коллекционированием и прочим, и при этом ничем серьезно не занимаются. Подобная неупорядоченность увлечений лишь укрепляет рассеянность, мешает учиться. Причиной подлинной рассеянности может быть и неправильное воспитание ребенка в семье: отсутствие определенного режима в занятиях, развлечениях и отдыхе ребенка, выполнение всех его прихотей, освобождение от трудовых обязанностей. Скучное преподавание, которое не будит мысль, не затрагивает чувств, не требует напряжения воли, – один из источников рассеянности внимания учащихся.

Закономерность циркуляции внимания - через каждые 6-10 секунд мозг человека отключается от приема информации на доли секунды, в результате какая-то часть информации может быть потеряна. Исследования Б. М. Теплова и В. Д. Небылицына показали, что качества внимания зависят от свойств нервной системы человека. Обнаружилось, что людям со слабой нервной системой дополнительные раздражители мешают сосредоточиться, а с сильной даже повышают концентрацию внимания.

### **3. Характеристика видов внимания.**

*Функции и виды внимания. Основные функции внимания: активизация деятельности, обеспечение избирательности познавательных процессов.*

*Виды внимания: природное и социально обусловленное внимание. Непосредственное и опосредствованное. Непроизвольное внимание, произвольное и послепроизвольное внимание.*



### **Виды внимания.**

В зависимости от объекта различают внешнее (направленное на внешние окружающие предметы и явления) и внутреннее (направленное на собственные мысли, чувства и переживания) внимание. Наиболее известная классификация внимания связана с участием воли в процессе сосредоточения на объекте. Исходя из этого различают следующие виды внимания:

1. *Непроизвольное (непреднамеренное) внимание.*
2. *Произвольное (преднамеренное) внимание.*
3. *Послепроизвольное внимание.*

Выделяют также 4) *Природное и социально обусловленное внимание;* 5) *Чувственное и интеллектуальное внимание.*

**Непроизвольное внимание** возникает без всякого намерения человека, без заранее поставленной цели и не требует волевых усилий. Поэтому его часто называют пассивным или вынужденным вниманием. В основе возникновения непроизвольного внимания лежат разные причины, которые условно можно разделить на две группы.

1. Внешние причины (сила и неожиданность раздражителя; новизна, необычность, контрастность раздражителя; подвижность раздражителя).

2. Внутренние причины: (интересы; настроение; переживания; потребности человека).

Непроизвольное внимание, наиболее простое и генетически исходное, называют также пассивным, вынужденным, так как оно возникает и поддерживается независимо от стоящих перед человеком целей. Деятельность захватывает человека в этих случаях сама по себе, в силу своей увлекательности, занимательности или неожиданности. Человек невольно отдается воздействию на него предметам, явлениям выполняемой деятельности. Стоит нам услышать по радио интересную новость, как мы невольно отвлекаемся от работы и прислушиваемся. Возникновение непроизвольного внимания связано с различными физическими, психофизиологическими и психическими причинами. Эти причины тесно связаны друг с другом, но их для удобства можно разделить условно на следующие основные категории.

К первой группе причин относятся характер и качество раздражителя. Сюда надо включить прежде всего его силу или интенсивность. Представьте себе ученика, выполняющего письменную работу. Он так увлечен делом, что может и не замечать легкого шума на улице или в соседней комнате. Но вот внезапно совсем рядом раздается громкий стук от упавшей со стола тяжелой вещи. Ясно, что это невольно привлечет его внимание. Всякое достаточно сильное раздражение: громкие звуки, яркий свет, сильный толчок, резкий запах невольно привлекает наше внимание. Важную роль при этом играет не столько абсолютная, сколько относительная сила раздражителя. Поэтому если днем легкие шаги в коридоре не привлекут внимания, то те же шаги поздней ночью в полной тишине заставят вас напряженно прислушиваться. Особое значение имеет контраст между

раздражителями. То же самое относится к длительности раздражителя, а также к пространственной величине и форме предмета.

В ту же группу причин следует отнести и такое качество раздражителя, как его новизна, необычность. При этом под новизной понимают не только появление ранее отсутствовавшего раздражителя, но и изменение физических свойств действующих раздражителей, ослабление или прекращение их действий, отсутствие знакомых раздражителей, перемещение раздражителей в пространстве.

Ко второй группе причин, вызывающих непроизвольное внимание, относятся те внешние раздражители, которые соответствуют внутреннему состоянию человека, и прежде всего имеющимся у него потребностям. Так, сытый и голодный человек будут совершенно по-разному реагировать на разговор о пище.

Третья группа причин связана с общей направленностью личности. Именно поэтому, идя по одной и той же улице, дворник обратит внимание на мусор, милиционер – на неправильно припаркованную машину, архитектор или художник – на красоту старинного здания. Направленность личности тесно связана с ее прежним опытом и чувствами, поэтому их также включают в эту группу причин. То, что интересно нам, что вызывает у нас определенную эмоциональную реакцию, является важнейшей причиной непроизвольного внимания.

**Произвольное внимание** возникает вследствие сознательно поставленной цели и требует определенных волевых усилий (т.е. очаг возбуждения поддерживается сигналами, идущими от второй сигнальной системы – указания, самоприказ и пр.). Условиями возникновения произвольного внимания являются:

- осознание обязанности в выполнении данной деятельности;
- отчетливое понимание и внутреннее принятие конкретной задачи.

Способствуют функционированию произвольного внимания создание желаемого образа результата деятельности, привычные и оптимальные условия работы, наличие косвенных интересов. В отличие от непроизвольного *произвольное внимание* управляется сознательной целью. Оно тесно связано с волей человека и выработалось в результате трудовых усилий, поэтому его называют еще волевым, активным, преднамеренным. Приняв решение заняться какой-нибудь деятельностью, мы выполняем это решение, сознательно направляя наше внимание даже на то, что нам неинтересно в данную минуту, но чем мы считаем нужным заняться. Основной функцией произвольного внимания является активное регулирование протекания психических процессов.

Причины произвольного внимания по своему происхождению не биологические, а социальные: оно не созревает в организме, а формируется у ребенка при его общении со взрослыми. Как было показано Л.С. Выготским, на ранних фазах развития функция произвольного внимания разделена между двумя людьми – взрослым и ребенком. Первый выделяет объект из

среды, указывая на него и называя словом, ребенок отвечает на этот сигнал, прослеживая жест, схватывая предмет или повторяя слово. Таким образом, данный предмет выделяется для ребенка из внешнего поля. Впоследствии дети

начинают ставить цели самостоятельно. Следует также отметить тесную связь произвольного внимания с речью. Развитие произвольного внимания у ребенка проявляется вначале в подчинении своего поведения речевой инструкции взрослых, а затем, по мере овладения речью, – в подчинении своего поведения собственной речевой инструкции.

Несмотря на качественное отличие от непроизвольного внимания, произвольное внимание также связано с чувствами, с интересами, с прежним опытом человека. Однако влияние этих моментов при произвольном внимании не непосредственное, а косвенное. Оно опосредуется сознательно поставленными целями, поэтому в данном случае интересы выступают как интересы цели, интересы результата деятельности. Сама деятельность может непосредственно не занимать нас, но так как ее выполнение необходимо для решения поставленной нами задачи, то и она становится интересной в связи с этой целью.

Ряд психологов выделяют еще один вид внимания, который, подобно произвольному, носит целенаправленный характер и требует первоначальных волевых усилий, но затем человек как бы «входит» в работу: интересными и значимыми становятся содержание и процесс деятельности, а не только ее результат. Такое внимание было названо Н.Ф.Добрыниным **послепроизвольным**.

*Послепроизвольное внимание* – внимание, возникающее на основе произвольного, после него, не требующее волевых усилий и сохраняющее направленность на основе возникновения интереса к самому процессу деятельности. В отличие от непроизвольного внимания послепроизвольное внимание остается связанным с сознательными целями, но здесь нет волевых усилий, а деятельность поддерживается сильным интересом (и не столько к результату, сколько к процессу деятельности). Роль этого вида внимания в любой деятельности очевидна — человек испытывает удовлетворения от хода деятельности и достигает поставленную цель.

Представьте себе школьника, который решает трудную арифметическую задачу. Первоначально она может его совсем не увлекать. Он берется за нее только потому, что ее нужно сделать. Задача трудная и сначала никак не решается, школьник все время отвлекается: он, то посмотрит в окно, то прислушается к шуму в коридоре, то бесцельно водит пером по бумаге. Ему приходится возвращать себя к решению задачи постоянными усилиями. Но вот решение начато, правильный ход намечается все более и более отчетливо, задача становится все более и более понятной. Она оказывается хотя и трудной, но возможной для решения. Школьник все больше и больше увлекается ею, она все больше и больше захватывает его. Он перестает отвлекаться: задача стала для него интересной. Внимание из произвольного стало как бы непроизвольным.

Однако в отличие от подлинно непроизвольного внимания послепроизвольное внимание остается связанным с сознательными целями и поддерживается сознательными интересами.

В то же время оно несходно и с произвольным вниманием, так как здесь нет или почти нет волевых усилий.

Очевидно и то громадное значение, которое имеет послепроизвольное внимание для педагогического процесса. Конечно, педагог, воспитатель может и

должен поддерживать внимание учащихся волевыми усилиями, однако этот процесс весьма утомителен. Поэтому хороший педагог должен увлечь ребенка, заинтересовать его так, чтобы он работал, не тратя попусту свои энергетические запасы, т.е. чтобы интерес цели, интерес результата работы переходил в интерес непосредственный, захватывающий сам по себе. Ребенок может делать аппликацию с большим увлечением. У него имеется непосредственный интерес к работе. Однако при изготовлении узора есть целый ряд вещей, которые неинтересны (например, вычерчивание и вырезание форм). Но так как ему очень хочется, чтобы его рисунок был хорошим, и так как он знает, что чем точнее он вырежет формы и чем лучше пригонит их друг к другу, тем лучше будет изображение, то это сознание побуждает его со всем усердием приняться и за неинтересную работу. Эта «неинтересная работа» начинает интересовать его все больше и больше по мере того, как подросток входит в нее и сам процесс работы начинает доставлять ему удовольствие. Опосредствованный интерес переходит у него в интерес непосредственный.

*Послепроизвольное внимание характеризуется длительной сосредоточенностью, напряженной интенсивностью умственной деятельности, высокой производительностью труда.*

**Природное и социально обусловленное внимание.** Природное внимание дано человеку с самого его рождения, в виде врожденной способности избирательно реагировать на те или иные внешние или внутренние стимулы, несущие в себе элементы информационной новизны. Основным механизмом, обеспечивающим работу такого внимания, называется ориентировочным рефлексом. Он, как мы уже отмечали, связан с активностью ретикулярной формации и нейронов — детекторов новизны.

Социально обусловленное внимание складывается прижизненно в результате обучения и воспитания, связано с волевой регуляцией поведения, с избирательным сознательным реагированием на объекты.

**Чувственное и интеллектуальное внимание.** *Чувственное внимание* по преимуществу связано с эмоциями и избирательной работой органов чувств. *Интеллектуальное внимание* связано с сосредоточенностью и направленностью мысли. При чувственном внимании в центре находится какое-либо чувственное впечатление, а при интеллектуальном — мысль.

**Развитие внимания.** Внимание, как и большинство психических процессов, имеет свои этапы развития. Впервые месяцы жизни у ребенка отмечается наличие только непроизвольного внимания. Ребенок вначале реагирует только на внешние раздражители. Причем это происходит только в случае их резкой смены, например при переходе из темноты к яркому свету, при внезапных громких звуках, при смене температуры и т. п.

Начиная с третьего месяца ребенок все больше интересуется объектами, тесно связанными с его жизнью, т. е. наиболее близкими к нему. В пять-семь месяцев ребенок уже в состоянии достаточно долго рассматривать какой-нибудь предмет, ощупывать его, брать в рот. Особенно заметно проявление его интереса к ярким и блестящим предметам. Это позволяет говорить о том, что его непроизвольное внимание уже достаточно развито.

Зачатки произвольного внимания обычно начинают проявляться к концу первого – началу второго года жизни. Можно предположить, что возникновение и формирование произвольного внимания связано с процессом воспитания ребенка. Окружающие ребенка люди постепенно приучают его выполнять не то, что ему хочется, а то, что ему нужно делать. По мнению Н. Ф. Добрынина, в результате воспитания дети вынуждены обращать внимание на требуемое от них действие, и постепенно у них, пока еще в примитивной форме, начинает проявляться сознательность.

Чтоб развитие внимания проходило легко запомните несколько правил:

- занятия должны быть регулярными и долгими;
- выполнять задания нужно вместе и на своем примере показывать детям, как нужно делать;
- сохраняйте спокойствие при развитии внимания у детей, даже если ребенок отвлекается.

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

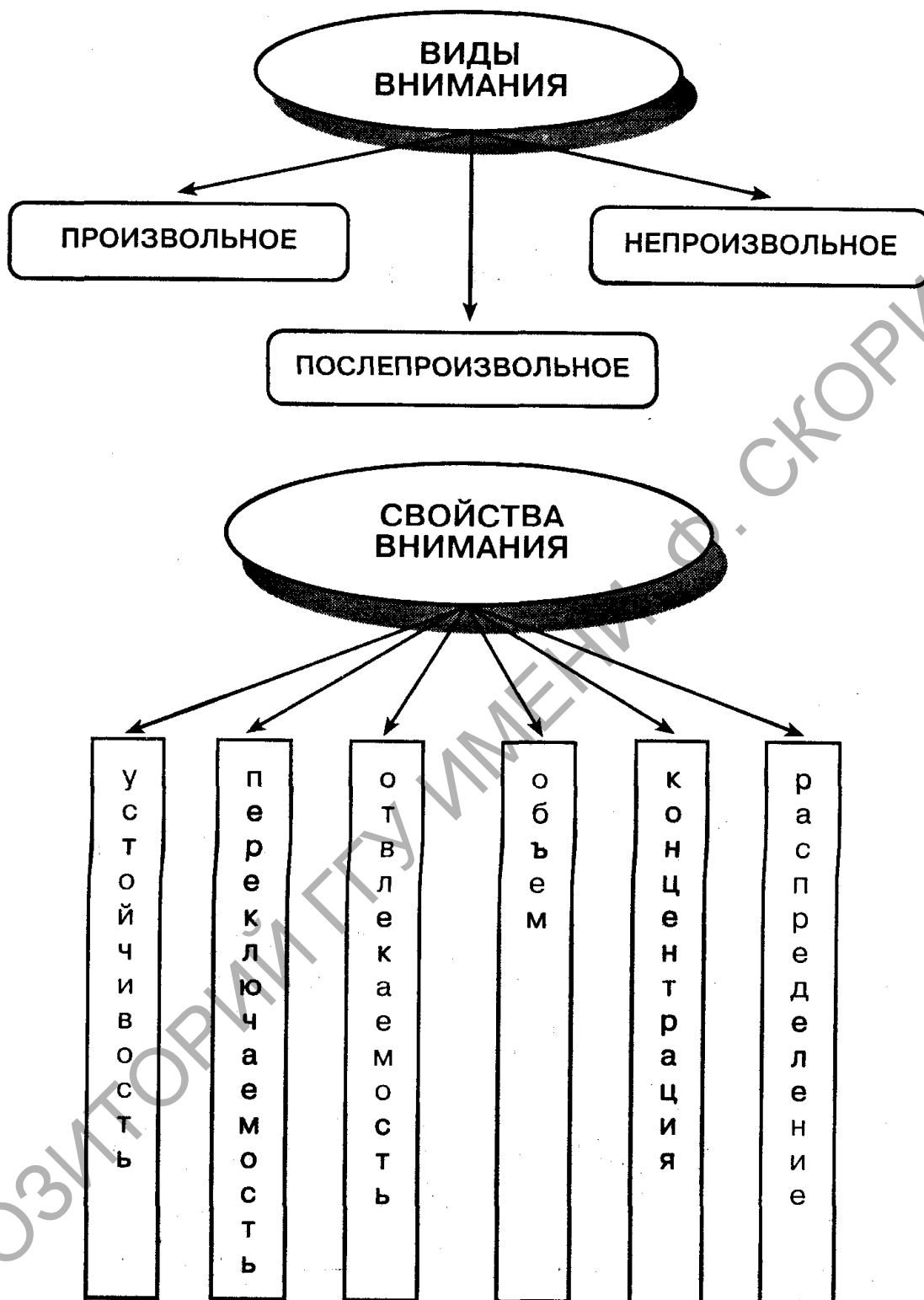


Рис. 14.2. Общая характеристика внимания

Как развить внимание решать вам, мы может только подсказать несколько методов, которые могут быть полезны в этом трудном занятии. Как развить

внимание у детей – методы: с помощью развивающих игр; упражнений. Вместе с развитием внимания у детей надо развивать самостоятельность, чтобы ребенок сам собирал игрушки, хранил свои вещи в предназначенном месте. Также стоит выдвигать свои требования, учитывая возраст ребенка и правильно оформить рабочее место и игровую зону. Не поощряйте плохое поведение и не закрывайте на это глаза, но не строгими запретами, а ласковыми словами и объяснениями, чтобы не запугать ребенка. Самое главное, что нужно для развития детского внимания – это благоприятная обстановка. Ласковыми словами, любовью и заботой вы сделаете ребенка ближе к себе и он будет лучше поддаваться вашим словам. Помните, что увеличить внимание у детей можно только в игровой форме, потому как принуждение вызывает обратную реакцию.

Большое значение для развития произвольного внимания имеет игра. В процессе игры ребенок учится координировать свои движения согласно задачам игры и направлять свои действия в соответствии с ее правилами. Параллельно с произвольным вниманием на основе чувственного опыта развивается и непроизвольное внимание. Знакомство со все большим и большим количеством предметов и явлений, постепенное формирование умения разбираться в простейших отношениях, постоянные беседы с родителями, прогулки с ними, игры, в которых дети подражают взрослым, манипулирование игрушками и другими предметами – все это обогащает опыт ребенка, а вместе с тем развивает его интересы и внимание.

Основной особенностью дошкольника является то, что его произвольное внимание достаточно неустойчиво. Ребенок легко отвлекается на посторонние раздражители. Его внимание чрезмерно эмоционально, — он еще плохо владеет своими чувствами. При этом непроизвольное внимание достаточно устойчиво, длительно и сосредоточено. Постепенно путем упражнений и волевых усилий у ребенка формируется способность управлять своим вниманием.

Особое значение для развития произвольного внимания имеет школа. В процессе школьных занятий ребенок приучается к дисциплине. У него формируется усидчивость, способность контролировать свое поведение. Следует отметить, что в школьном возрасте развитие произвольного внимания также проходит определенные стадии. В первых классах ребенок не может еще полностью контролировать свое поведение на уроках. У него по-прежнему преобладает непроизвольное внимание. Поэтому опытные учителя стремятся сделать свои занятия яркими, захватывающими внимание ребенка, что достигается периодической сменой формы подачи учебного материала. При этом следует помнить, что у ребенка в этом возрасте мышление в основном наглядно-образное. Поэтому, для того чтобы привлечь внимание ребенка, изложение учебного материала должно быть предельно наглядным.

В старших классах произвольное внимание ребенка достигает более высокого уровня развития. Школьник уже в состоянии достаточно длительное время заниматься определенным видом деятельности, контролировать свое поведение. Однако следует иметь в виду, что на качество внимания оказывают влияние не только условия воспитания, но и особенности возраста. Так, физиологические изменения, наблюдаемые в возрасте 13-15 лет, сопровождаются

повышенной утомляемостью и раздражительностью и в некоторых случаях приводят к снижению характеристик внимания. Это явление обусловлено не только физиологическими изменениями организма ребенка, но и значительным возрастанием потока воспринимаемой информации и впечатлений школьника.

Л. С. Выготский пытался в рамках своей культурно-исторической концепции проследить закономерности возрастного развития внимания. Он писал, что с первых дней жизни ребенка развитие его внимания происходит в среде, включающей так называемый *двойной ряд стимулов*, вызывающих внимание. Первый ряд – это окружающие ребенка предметы, которые своими яркими, необычными свойствами привлекают его внимание. С другой стороны – это речь взрослого человека, произносимые им слова, которые первоначально выступают в виде стимулов-указаний, направляющих непроизвольное внимание ребенка. Произвольное внимание возникает из того, что окружающие ребенка люди начинают при помощи ряда стимулов и средств направлять внимание ребенка, руководить его вниманием, подчинять его своей воле и тем самым дают в руки ребенка те средства, с помощью которых он впоследствии и сам овладевает своим **вниманием**. *А это начинает происходить в процессе овладения ребенком речью.*

В процессе активного овладения речью ребенок начинает управлять и первичными процессами собственного внимания. Причем первоначально в отношении других людей, ориентируя их внимание обращенным к ним словом в нужную сторону, а затем и в отношении себя.

Таким образом, в развитии внимания можно выделить два основных этапа. Первый – этап дошкольного развития, главной особенностью которого является преобладание внешне опосредованного внимания, т. е. внимания, вызванного факторами внешней среды. Второй – этап школьного развития, который характеризуется бурным развитием внутреннего внимания, т. е. внимания, опосредованного внутренними установками ребенка.

### Рекомендуемая литература

1. Введение в психологию: учеб. пособие / Под ред. А.П. Лобанова, С.И. Коптевой. – Мн.: Высш. шк., 2004. – 302 с.
2. Гальперин, П.Я. Лекции по психологии / П.Я.Гальперин. – М. :АСТ: КДУ, 2007. – 399 с.
3. Козубовский, В.М. Общая психология: познавательные процессы. В 3-х ч. Ч.2. / В.М. Козубовский – Мн.: Амалфея, 2004. – 311 с.
4. Крысько, В.Г. Общая психология / В.Г.Крысько. – СПб.: Питер, 2009. – 253 с.
5. Маклаков, А.Г. Общая психология / А.Г. Маклаков. – СПб.: Питер, 2009. – 582 с.
6. Немов, Р.С. Психология: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн. – 4-е изд. – Кн. 1: Общие основы психологии / Р.С. Немов. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 688 с.
7. Петровский, А.В. Психология / А.В.Петровский, М.Г. Ярошевский. –



М.: Академия, 2007. – 501 с.

8. Рогов, Е.И. Общая психология / Под ред. Е.И. Рогова. – М.: Ростов н/Д.: Март, 2008. – 557 с.

9. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии: В 2 т. – Т. 2. / С.Л. Рубинштейн – М.: Педагогика, 1989. – 456с.

10. Саблин, В.С. Психология человека / В.С. Саблин, С.П. Слаква. – М.: Дашков и К, 2006. –741 с.

11. Сорокун, Г.А. Основы психологии / П.А. Сорокун. – Псков: ПГПУ, 2005 - 312 с.

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИННОГО

## Лекция 7 Познавательные процессы: память

### Вопросы

1. Понятие о памяти.
2. Характеристика процессов памяти.
3. Виды памяти.

### 1. Понятие о памяти.

*Понятие о памяти. Общественно-историческая природа памяти человека. Зависимость памяти человека от направленности личности. Роль мнемической задачи и превращение памяти в мнемическую деятельность. Структура мнемического действия.*

*Понятие о памяти.* Под памятью мы понимаем запечатление (запись), сохранение и воспроизведение следов прежнего опыта, дающего человеку возможность накопить информацию и иметь дело со следами прежнего опыта, после того как вызвавшие их явления исчезли.

*Общественно-историческая природа памяти человека.* Память это основа личности. По представлению древних греков богиня памяти Мнемозина мать девяти муз, покровительница всех известных тогда наук и искусств. "Человек, лишённый памяти, по сути, перестанет быть человеком" (Ч. Айтматов.). И, наоборот, среди многих выдающихся личностей мы нередко встречаем примеры феноменальной памяти безграничной по своим возможностям.

Исследования памяти имеют междисциплинарный характер, т.к. в различных формах она встречается на всех уровнях жизни и включает не только процессы сохранения индивидуального опыта, но и механизмы передачи наследственной информации.

Современный крупнейший математик и кибернетик фон Нейман сделал расчёты, которые показали, что в принципе человеческий мозг может вместить примерно 10<sup>20</sup> единиц информации. Это означает, что каждый из нас может запомнить всю информацию, содержащуюся в миллионах томов крупнейшей в мире Российской государственной библиотеке. Поэтому можно уверенно заключить: никто не знает границу своей памяти. Мы никогда даже близко не подходили к границам наших возможностей и память мы используем на ничтожную долю своей мощности.

*Зависимость памяти человека от направленности личности.* Направленность личности – это устойчивое психическое свойство в котором выражаются некоторые потребности, мотивы, установки и цели жизни и деятельности в котором наглядным образом может проявляться совокупность личных интересов. Направленность оказывает организующее влияние не только на компоненты структуры личности (например, на нежелательные черты темперамента), и на психические состояния (например, преодоление отрицательных психических состояний с помощью положительно доминирующей мотивации) и познавательные, эмоциональные, волевые психические процессы (в

частности, высокая мотивация в развитии процессов мышления имеет не меньше значение, чем способности).

Направленность наряду с доминирующими мотивами имеет и иные формы протекания: ценностные ориентации, привязанности, симпатии (антипатии), вкусы, склонности и др. Она проявляется не только в различных формах, но и в различных сферах жизнедеятельности человека.

Направленность личности характеризуется уровнем зрелости, широтой, интенсивностью, устойчивостью и действенностью.

*Роль мнемической задачи и превращения памяти в мнемическую деятельность.* Начало экспериментальных исследований мнемических процессов относится к концу XIX века. Среди первых психологов, обратившихся к этой проблеме, был немецкий ученый Г.Эббингауз. Исследования процессов памяти он осуществлял при обращении к запоминанию бессмысленных словосочетаний. Полученные результаты дали ему возможность вывести целый ряд законов запоминания, которые сами по себе представляли определенный интерес, однако были применимы исключительно к материалу, который не имел логической организации. В дальнейшем необходимые поправки в те закономерности, которые были выявлены Эббингаузом, внесли другие исследователи. Так, в частности, еще в начале XX века представители гештальт-психологии обратили внимание на организацию материала, подлежащего запоминанию, и получили данные, в значительной степени расходящиеся с теми, что содержались в исследованиях Эббингауза. В психоаналитических учениях процесс забывания как один из важнейших компонентов мнемической активности человека объяснялся стремлением вытеснить из сферы сознания то, что травмирует личность, вызывает у нее неприятные воспоминания, в конечном счете оказывает негативное воздействие на эмоциональное состояние субъекта. Это породило целый ряд экспериментальных данных, которые в настоящее время обсуждаются, хотя и не во всем принимаются современной психологией. Французский психолог Жане подчеркивал роль социокультурных факторов при характеристике высших форм развития мнемической активности. В российской психологии сложилось традиционное представление о развитии памяти, связанное с обращением к теории деятельности. Так, было разработано представление о памяти как о действии в собственном смысле слова, имеющем сознательную цель и опирающемся на использование общественно выработанных знаковых средств. В ходе онтогенетического развития происходит смена способов запоминания, возрастает роль процессов выделения в материале осмысленных семантических связей.

В мнемической деятельности перед человеком ставится задача избирательно запомнить предлагаемый ему материал, удержать, а затем воспроизвести, или припомнить, его. Естественно, что во всех этих случаях человек должен четко отделить тот материал, который ему было предложено запомнить, от всех побочных впечатлений и при воспроизведении ограничиться именно этим материалом, не вплетая в него каких — либо посторонних впечатлений или ассоциаций. Поэтому мнемическая деятельность всегда носит избирательный характер. Мнемическая деятельность человека представляет

собой такую форму деятельности, в которой процесс запоминания (заучивания) отделен от процессов припоминания (воспроизведения) известным промежутком времени, в одних случаях коротким (когда проверка удержанного произведения осуществляется непосредственно вслед за заучиванием), в других случаях значительным (когда проверка производится через час, несколько часов или сутки).

*Структура мнемического действия.* Сложную структуру памяти в психологии принято подразделять на четыре основных мнемических процесса: запоминание, сохранение, воспроизведение и забывание.

1. *Запоминание* – процесс, обеспечивающий удержание материала в памяти, что является важнейшим условием его последующего воспроизведения. В некоторых случаях возникает необходимость использования особой формы запоминания – заучивания.

Запоминание может быть произвольным, т. е. подчиненным определенной задаче запомнить что-либо, и произвольным, т. е. не имеющим специальной задачи, происходящим «само собой». Психологические исследования, и в частности работы отечественного психолога П.И. Зинченко, показали, что прямая постановка цели на запоминание не является решающей для эффективности запоминания. Произвольное запоминание оказывается продуктивнее произвольного.

Эффективность запоминания зависит от установки. Установка запомнить материал, чтобы ответить на уроке или зачете, не способствует долговременному запоминанию: после сдачи зачета материал быстро забывается. Иную роль играет понимание значимости материала для будущего, для дальнейшего обучения или профессиональной деятельности. Запоминаемый с такой установкой материал помнится дольше.

2. *Сохранение* – это не пассивное хранение материала, не простое его консервирование, но динамический процесс, совершающийся на основе и в условиях определенным образом организованного усвоения, включающего переработку материала.

3. *Воспроизведение* – актуализация закрепленного ранее содержания психики. Воспроизведение может протекать в виде: 1) узнавания, или воспроизведения с опорой на восприятие. Оно происходит в условиях непосредственного воздействия внешних раздражителей, активизирующих старые связи; 2) собственно воспроизведения как произвольной или произвольной актуализации; 3) припоминания в условиях частичного забывания, требующего волевого усилия; 4) реминисценции, отсроченного произвольного воспроизведения того, что первоначально (при непосредственном воспроизведении) было временно забыто (не воспроизводилось).

4. *Забывание* – процесс, приводящий к утрате четкости и уменьшению объема закрепленного в памяти материала, невозможности воспроизвести, а в крайних случаях – даже узнать то, что было известно из прошлого опыта. Это целесообразный процесс. Забывается, как правило, то, что не приобрело или утратило жизненное значение для человека.

Забывание особенно интенсивно происходит сразу после заучивания. Данная закономерность является общей, хотя содержательный зрительный или вербальный материал забывается медленнее, чем, например, последовательности цифр или бессмысленных слогов. В процессе забывания заученный материал не только уменьшается в объеме, но и претерпевает качественные изменения. Наиболее полно и прочно сохраняется основное содержание материала; второстепенные детали забываются быстрее. В связи с этим сохраняемый в памяти материал приобретает со временем все более обобщенный, схематический характер. Наличие интереса к запоминаемому материалу ведет к его более длительному сохранению. Материал, связанный с потребностями, целями действий человека, забывается медленнее, а многое из того, что имеет для данного субъекта особое значение, не забывается совсем.

## 2. Характеристика процессов памяти.

*Процессы памяти: запоминание, воспроизведение, узнавание, сохранение и забывание. Непроизвольное запоминание и воспроизведение. Роль эмоций в возникновении произвольного запоминания. Зависимость произвольного запоминания от характера и структуры деятельности. Непроизвольное припоминание (явление реминисценции).*

*Произвольное запоминание и воспроизведение. Использование логических связей при запоминании и воспроизведении. Запоминание смысловое и механическое. Заучивание и рациональные приемы его организации. Оценка и место мнемонических способов запоминания. Амнезии, и причины их вызывающие.*

Основные процессы памяти - это запоминание, хранение, воспроизведение, узнавание, сохранение, воспоминание и забывание.

Запоминание - это процесс памяти, посредством которого происходит запечатление следов, ввод новых элементов ощущений, восприятие, мышления или переживания в систему ассоциативных связей. Основу запоминания составляет связь материала со смыслом в одно целое. Установление смысловых связей – результат работы мышления над содержанием запоминаемого материала.

Важнейшей особенностью запоминания выступает его *избирательность* - далеко не вся информация, поступающая в мозг, подлежит запечатлению. Данное свойство непосредственно связано с избирательностью (селективностью) внимания.

Запоминание может быть

- *механическим и осмысленным,*
- *непроизвольным и произвольным.*

В ходе онтогенетического развития способы запоминания изменяются, возрастает роль *осмысленного запоминания*, при котором происходит установление смысловых, семантических связей в запоминаемом материале. Различные виды памяти - моторная, эмоциональная, образная, словесно-логическая - иногда описываются как этапы такого развития.

Осознанное запоминание (целенаправленное) или неосознанное (импринтинг и произвольное запоминание). Запоминанию помогают: 1) свежая голова (а для этого важно высыпаться), 2) эмоциональная окраска события (при

желании любое нейтральное событие можно сделать эмоционально ярким), 3) позитивный эмоциональный фон (учитесь радоваться!), стремление, желание запомнить. По крайней мере, когда не хочется запоминать, обычно ничего и не запоминается. Лучше всего запоминается начало и конец. Закон «места в серии» гласит, что в любой последовательности легче всего запоминается ее начало, затем конец, а наиболее трудно – часть, следующая непосредственно за серединой. Эффект места в серии проявляется при выполнении любого задания такого рода – от запоминания телефонного номера до заучивания стихотворения.

*Хранение* – процесс накопления материала в структуре памяти, включающий его переработку и усвоение. Сохранение опыта дает возможность для обучения человека, развития его перцептивных (внутренних оценок, восприятия мира) процессов, мышления и речи.

*Воспроизведение и узнавание* – процесс актуализации элементов прошлого опыта (образов, мыслей, чувств, движений). Простой формой воспроизведения является узнавание – опознание воспринимаемого объекта или явления как уже известного по прошлому опыту, установлением сходств между объектом и образом его в памяти. Воспроизведение бывает произвольным и произвольным. При произвольном образ всплывает в голове без усилий человека.

Если в процессе воспроизведения затруднения, то идет процесс припоминания: отбор элементов нужных с точки зрения требуемой задачи. Воспроизведенная информация не является точной копией того, что запечатлено в памяти. Информация всегда преобразовывается, перестраивается. Что касается жизненных событий, то большая часть людей скорее придумывает, нежели вспоминает то что было. Верить человеческим воспоминаниям могут только те, кто склонен верить сказкам.

Воспроизведение носит избирательный и опосредованный характер, определяется потребностями, направлением деятельности, актуальными переживаниями. При воспроизведении обычно происходит существенная перестройка воспринятого, так что исходное содержание теряет ряд второстепенных деталей и приобретает обобщенную форму, максимально соответствующую решаемым задачам.

Процесс воспроизведения имеет несколько разновидностей:

- *узнавание,*
- *собственно воспроизведение,*
- *припоминание (направляемое волей извлечение из долговременной памяти образов прошлого).*
- *воспоминание.*

**Узнавание** - это процесс опознания на основе данных памяти уже известного объекта, который находится в центре актуального восприятия. Этот процесс основан на сличении воспринимаемых признаков с соответствующими следами памяти, которые выступают в качестве эталонов опознавательных признаков воспринимаемого. Выделяют *индивидуальное* узнавание предмета, как повторное восприятие чего-то вполне конкретного, и *родовое*, когда воспринимаемый предмет может быть отнесен к какому-либо известному классу предметов.

*Сохранение* – это процесс удержания информации в памяти, ее переработки и преобразования. Наименее изучен по сравнению с остальными. Осуществляется неосознанно, не подчиняется волевому контролю и регулированию. Доказано, что интенсивная переработка информации осуществляется во время сна. Существует гипотеза, что память человека хранит все богатство его жизненного опыта, но человеческое сознание попросту не способно воспроизвести всю накопленную в течение жизни информацию, не имеет доступа к ней. Согласно другой гипотезе, сохранение какого-либо материала в памяти требует его систематического переструктурирования, реорганизации под влиянием нового опыта. Необходимым условием запоминания и сохранения информации является сохранность структур головного мозга.

*Воспоминание* - это воспроизведение образов из прошлого, локализованных во времени и пространстве, т.е. связанных с определёнными периодами и событиями нашей жизни. При воспоминании события жизни служат своеобразными опорными пунктами, облегчающими этот процесс.

*Забывание* – потеря возможности воспроизведения, а иногда даже узнавания ранее запомненного. Наиболее часто забываем то, что незначимо. Забыванию подвергается, прежде всего, то, что не отвечает насущным потребностям субъекта и не актуализируется в контексте решаемых им задач. Наиболее интенсивно этот процесс осуществляется сразу после окончания заучивания. При этом лучше всего сохраняется осмысленный и важный материал, приобретающий в процессе хранения более обобщенный и схематичный характер. Второстепенные детали забываются скорее, нежели значимые.

При определенных условиях наблюдается *эффект обратимости процесса забывания*. Так, воссоздание внешних и внутренних условий, при которых происходило запоминание, использование особых стратегий воспроизведения может привести к восстановлению забытого материала.

Забывание связано с эффектами *проективного* и *ретроактивного торможения*. Проективное торможение возникает вследствие влияния предшествующей деятельности на процессы запоминания, ретроактивное торможение - результат негативного влияния последующей деятельности.

Забывание может быть частичным (воспроизведение не полностью или с ошибкой) и полным (невозможность воспроизведения и узнавания). Выделяют временное и длительное забывание.

Забывание может быть естественным процессом, и тогда забывается прежде всего то, о чём мы не думаем и то, что плохо запомнили. Как правило, забывается все то, о чем думаем перед сном: поэтому важные мысли, пришедшие перед засыпанием, куда-нибудь запишите. С другой стороны, сон хорошо стирает плохие воспоминания: легли, поспали, утром вечерних неприятностей как будто и нет: "Утро вечера мудренее".

Забывание может быть следствием психологических проблем, в том числе следствием вытеснения неприятным событием: у большинство людей неприятные события забываются скорее, чем приятные.

Физиологические механизмы памяти - образование, закрепление, возбуждение и торможение нервных связей. Этим физиологическим процессам

соответствуют процессы памяти: запечатление, сохранение, воспроизведение и забывание.

Проблема запоминания граничит с проблемой забывания. Забывание в основном происходит за счет интерференции – противодействия раздражителей.

*Непроизвольное запоминание и воспроизведение.* Непроизвольное запоминание – это запоминание, происходящее без намеренного использования специальных средств для лучшего сохранения материала в памяти. В силу того, что различные процессы памяти обслуживают актуально осуществляющуюся деятельность, полнота, точность и прочность непроизвольного запоминания зависят от ее целей и мотивов.

Процесс запечатления и сохранения материала обусловлен его значимостью, оптимальным состоянием мозга, повышенным функционированием ориентировочного рефлекса, системной включенностью материала в структуру целенаправленной деятельности, сведением к минимуму побочных интерферирующих (противоборствующих) воздействий, включенностью материала в семантическое, понятийное поле сознания данного индивида.

Воспроизведение, актуализация необходимого материала требует установления тех систем связей, на фоне которых запоминался материал, подлежащий воспроизведению.

*Зависимость непроизвольного запоминания от характера и структуры деятельности.* Во всех случаях, на которых мы останавливались, запоминание или заучивание было предметом специальной задачи, поставленной перед субъектом, а основные законы запоминания воспроизведения – законами специальной мнестической деятельности.

Возникает, однако, вопрос: каким законам подчиняется процесс запоминания в тех случаях, когда перед субъектом не ставится специальная задача запомнить или заучить соответствующий материал и когда память включена в другую деятельность, ставящую перед субъектом другие задачи!

Изучение этих законов составляет задачу особого раздела психологической науки, изучающего явления, которые обычно обозначаются термином непосредственного, или непреднамеренного, запоминания.

Представим себе, что человек идет по улице, он спешит на работу. Он проходит мимо витрин, мимо рабочих, которые ремонтируют линию трамвая, мимо продавцов газет и мимо киосков.

Что запоминается ему после пройденного пути?

Факты показывают, что все описанные детали не остаются в его памяти, однако, если он спешит на работу, экономя минуту, а одна из улиц оказывается перекрытой, он хорошо помнит это.

Подобные наблюдения убеждают, что человек запоминает прежде всего то, что имеет отношение к цели его деятельности, что содействует достижению цели или препятствует ему. Именно относящееся к цели или предмету деятельности возбуждает ориентировочную реакцию, становится доминантным и запоминается, в то время как побочные детали, не относящиеся к основному предмету его деятельности, не замечаются и не сохраняются в памяти. В силу этого для человека, присутствующего на дискуссии и принимающего в ней участие, хорошо



запоминается каждое высказывание ее участников, их позиция, характер возражений, но он может совершенно не сохранить в памяти, были ли открыты окна в аудитории, где стоял шкаф, были ли разложены книги или газеты на партах и т. п.

Исследование правил, которым подчиняется непреднамеренное запоминание, имеет очень большое значение как для теории памяти, так и для ряда практических областей психологии, в частности для психологии свидетельских показаний; именно данные этого раздела психологической науки позволяют понять, почему некоторые показания людей, бывших случайными свидетелями происшествия, оказываются так бедны, а иногда и недостаточно достоверны.

Анализу законов, которые определяют произвольное (преднамеренное) запоминание, был посвящен ряд исследований советских психологов, из которых особенно большое значение имели исследования П. И. Зинченко и А. А. Смирнова.

Успешность удержания в памяти материала в высокой степени зависит от цели деятельности, от поставленной перед субъектом задачи.

Успешность произвольного (преднамеренного) запоминания зависит, однако, не только от задачи деятельности, но и от характера деятельности и от степени ее сложности и активности.

Со всей очевидностью выступает тот факт, что сложная интеллектуальная деятельность приводит вместе с тем и к значительно большему эффекту непреднамеренного удержания в памяти соответствующего материала

Непреднамеренное запоминание зависит от сложности интеллектуальной деятельности, и чем сложнее интеллектуальная деятельность, тем больше запоминается тот материал, работе над которым она была посвящена.

Сложная интеллектуальная работа, связанная с использованием готового плана или с самостоятельным составлением плана отрывка, не только приводит к его лучшему запоминанию (как это было показано предшествующими фактами), но делает удержание материала более прочным и позволяет при его отсроченном воспроизведении припомнить даже больше деталей, чем было воспроизведено при опросе, имевшем место непосредственно после проведения опыта.

Факты показывают, что интеллектуальная работа над материалом приводит к тому, что материал удерживается значительно более прочно и полно, чем он удерживается при механическом заучивании и, таким образом, дает возможность оценить мнемический эффект интеллектуальной деятельности.

Эффект непреднамеренного удержания в памяти соответствующего материала зависит не только от направленности и интеллектуальной сложности деятельности, но и от ее протекания и от эмоциональной окрашенности.

Факт зависимости запоминания от протекания деятельности был в свое время подробно исследован известным немецким психологом К. Левином.

Известно, что какое-либо намерение прочно удерживается памяти, пока задача не выполнена, и исчезает из памяти, как только задача выполняется. Мы помним о намерении опустить в почтовый ящик письмо, пока не опустили его; но

стоит нам выполнить это намерение, как воспоминание о письме исчезает нашей памяти.

Именно в силу этого правила всякая задача сохраняется в нашей памяти, пока соответствующая деятельность не выполнена, и именно в связи с этим следы незаконченной и невыполненной деятельности сохраняются в памяти лучше, чем следы закончен деятельности. Этот факт лучшего сохранения в памяти незаконченных действий был в свое время показан ученицей К. Левина – Б. В. Зейгарник и вошел в психологическую науку под названием «эффекта Зейгарник».

Лучшее запоминание незаконченных действий объясняет, почему произведение с острым сюжетом и неразрешенной фабулой лучше запоминаются и почему это запоминание прочно держится, пока произведение не дочитывается до конца. Оно же объясняет тот факт, что нерешенные задачи продолжают прочно удерживаться в памяти, пока сохраняется то напряжение, которое устраняется при их решении.

Сказанное приводит нас к последнему фактору, определяющему прочность непреднамеренного запоминания, – к влиянию эмоциональной окраски запоминаемого материала.

Известно, что эмоционально окрашенные переживания удерживаются в памяти значительно лучше, чем безразличные впечатления. Этот факт, по-видимому, объясняется тем, что эмоционально окрашенные впечатления вызывают повышенный ориентировочный рефлекс и протекают при более высоком тоне коры, и тем, что человек склонен гораздо чаще возвращаться к ним, в этом отношении эмоционально окрашенные переживания вызывают такое же повышенное напряжение, как и любые незаконченные действия.

Однако лучшее удержание в памяти эмоционально окрашенных действий имеет и свои границы.

Хорошо известно, что резкие аффективные переживания, мучительные и непереносимые для субъекта, активно тормозятся, «вытесняются» из сознания и забываются субъектом.

На этот факт обратил в свое время внимание известный венский психиатр – основатель психоанализа З. Фрейд, который в большом количестве наблюдений показал, что человек склонен «вытеснять» неприятные (несовместимые с его установками) и мучительные переживания, которые тормозятся и становятся содержанием его бессознательного, проявляясь лишь в состояниях пониженной активности – в форме сновидений или в виде описок, оценок, оговорок, возникающих при отвлечении внимания.

Факты вытеснения непереносимых аффективных переживаний и бессознательные явления представляют одно из важнейших достижений современной психологической науки. Их физиологические механизмы объясняются тем торможением, которое возникает при сверхсильных возбуждениях и охраняет кору от излишнего перевозбуждения. Именно поэтому физиологические механизмы, лежащие в основе «вытеснения» из памяти непереносимых переживаний, близки к механизмам «парабиотического», или «охранительного», торможения.

*Непроизвольное припоминание (явление реминисценции).* Под таким феноменом, как реминисценция, понимается ситуация, когда человек более полно, точно и ярко вспоминает информацию, чем тогда, когда он видел/запоминал ее впервые; в некоторых ситуациях припоминание происходит непроизвольно.

Если рассматривать эту особенность психики с точки зрения психиатрии, то в таком случае реминисценция – это часто проявляющиеся навязчивые воспоминания, образы, переживания, фигурирующие также в кошмарных сновидениях. Однако снижение частоты припоминаний какого-либо материала, который дается больному для запоминания, может указывать на ряд патологических процессов, затрагивающих память. В отличие от отсроченного осознания и воспроизведения ранее условно забытой реальной информации, при некоторых негативных состояниях отмечается такой вид парамнезии (нарушения памяти) как псевдореминисценция. Это проявление характеризуется частично искаженным восприятием событий прошлого, которые в сознании больного неверно локализируются во времени.

Произвольное запоминание – запоминание, при котором происходит намеренное использование специальных средств для лучшего сохранения материала в памяти. В зависимости от мнемических целей и используемых мнемических приемов эффективность произвольного запоминания различна. При формулировке тех или иных мнемических задач, когда определяется, насколько полно, точно и надолго надо запомнить, происходит ориентировка на выделение различных признаков исходного материала и актуализируются определенные способы и стратегии запоминания. Как показывает практика достаточно эффективными являются следующие приемы: смысловая группировка и выделение ключевых элементов структуры запоминаемой информации; связывание нового материала с ранее усвоенным.

*Использование логических связей при запоминании и воспроизведении.* Различают :

– ассоциативное запоминание, при котором воспринимаемый образ связывается с каким-либо другим образом (вспомним знаменитые житейские «узелки на память»);

– осмысленное запоминание, где ведущими являются процессы мышления и осознание логических связей между воспринимаемыми объектами или их частями; механическое запоминание, реализуемое в результате простых многократных и однотипных повторений по восприятию образа.

Запоминание является составной частью деятельности особого вида - мнемической. Так, например, для преподавателей, лекторов, политиков, артистов мнемическая деятельность есть одна из важнейших.

*Запоминание смысловое и механическое.* Запоминание бывает смысловое и механическое. При *смысловом* запоминании большое значение имеют процессы мышления. Здесь человек обычно старается понять то, что требуется запомнить, установить связь нового материала со старым, неизвестного — с тем, что уже знакомо. Так, запоминая доказательство теоремы, не следует заниматься бессмысленным повторением того, что написано в учебнике, а надо прежде всего

постараться понять, о чем там говорится, сообразить, на каких прежде изучавшихся математических положениях основано доказательство. Лишь после этого следует повторить его, чтобы лучше усвоить.

*Механическое* запоминание состоит только в повторениях, причем повторения проводятся нередко без понимания усваиваемого материала. Это ведет к тому, что трудный, неясный материал ученик просто зазубривает. Такое запоминание обычно дается с большим трудом, требует много времени, а усвоенное быстро забывается.

Но иногда приходится прибегать и к механическому запоминанию. Так, повторив несколько раз, мы запоминаем номер телефона или адрес знакомого, а также иностранные слова, трудные термины и т. п. Однако и здесь целесообразно как-то связать запоминаемое с тем, что уже знакомо, осмыслить усвоение, так как смысловое запоминание более продуктивно, чем механическое.

Произвольное запоминание, которое осуществляется систематически для приобретения определенных знаний, называется заучиванием. Оно является важной частью учебной работы школьника.

Заучивание и рациональные приемы его организации:

1. Многократное повторение. При чтении это механическое перечитывание текста с целью полного или частичного заучивания его наизусть. В школе это, к сожалению, самый распространенный метод. Недаром бытует термин: «Выучи!». Этот, на первый взгляд, самый легкий метод запоминания является и самым нерациональным и неэффективным. Мы не отрицаем повторение как метод запоминания, но оно должно быть осмысленным, и каждый раз надо менять формы повторения.

2. Большое значение при запоминании имеет эмоциональное возбуждение (повышенный интерес, радость познания и др.). Особенно это замечается при чтении художественной литературы. В научном или публицистическом тексте такая функция выполняется строгой логичностью и стилем изложения, новизной мысли, иллюстрациями, графическими изображениями и др.

3. Логическая обработка информации. Мыслительная активность читателя - один из важнейших факторов закрепления и запоминания на длительное время полученной информация.

*Амнезии, и причины их вызывающие.* Амнезия – это утрата воспоминаний или, иными словами, потеря памяти.

Диссоциированная (диссоциативная) амнезия – это потеря недавних важных событий, фактов личной жизни, при сохранении всех остальных событий и умений. Чаще возникает при психической травме, трагических случаях, потере близких. При этом отсутствуют органические поражения мозга, интоксикации, переутомление. Память теряется только в состоянии бодрствования, под гипнозом больной может восстановить события.

Постгипнотическая амнезия – невозможность вспомнить, что происходило в гипнотическом состоянии.

Диссоциативная фуга – психогенная амнезия, бегство в состоянии психической травмы, в экстремальных ситуациях - тяжелое состояние, когда больной уезжает и полностью забывает всю свою биографию на часы и месяцы,

реже дольше. Потом внезапно может все вспомнить и забыть события, происходившие во время фуги.

Амнезия может быть единственным проявлением заболевания, а может сочетаться с агнозией, апраксией, афазией. Потерянные воспоминания больной может заменять ложными – конфабуляциями, может исказить происходившие события – парамнезии.

К амнезии может привести инсульт, черепно-мозговая травма, герпетический энцефалит, интоксикации, метаболические энцефалопатии, дегенеративные заболевания головного мозга, опухоли, психические заболевания, эпилепсия, эмоциональный шок.

### **3. Виды памяти.**

*Виды памяти: кратковременная, долговременная и оперативная; произвольная и произвольная; словесно-логическая, образная, двигательная и эмоциональная. Долговременная память. Кратковременная память и ее роль в деятельности. Индивидуальные особенности памяти. Эйдетическая память.*

*Виды памяти кратковременная, долговременная и оперативная; произвольная и произвольная; словесно-логическая, образная, двигательная и эмоциональная. [1;5]*

В качестве наиболее общего основания для выделения различных видов памяти принято рассматривать зависимость характеристик памяти от особенностей деятельности по запоминанию и воспроизведению.

*Кратковременная память* – это вид памяти, характеризующийся очень кратким сохранением воспринимаемой информации. Для запоминания предпринимаются определенные волевые усилия. Объем кратковременной памяти индивидуален. Он характеризует природную память человека и сохраняется, как правило, в течение всей жизни. Объем кратковременной памяти характеризует способность механически запоминать воспринимаемую информацию. Благодаря кратковременной памяти перерабатывается значительный объем информации, причем сразу же отсеивается ненужная и остается потенциально полезная.

*Кратковременная память [5]*

Кратковременная память удерживает материал иного типа, нежели непосредственный отпечаток сенсорной информации. В данном случае удерживаемая информация представляет собой не полное отображение событий, которые произошли на сенсорном уровне, а непосредственную интерпретацию этих событий. Например, если при вас произнесли какую-то фразу, вы запомните не столько составляющие ее звуки, сколько слова. Обычно запоминается 5-6 последних единиц из предъявленного материала. Сделав сознательное усилие, вновь и вновь повторяя материал, можно удерживать его в кратковременной памяти на неопределенно долгое время.

*Долговременная память* подразумевает возможности хранения информации длительное время. В долговременную память может проникнуть и надолго отложиться то, что было содержанием кратковременной памяти. Перевод из

кратковременной памяти в долговременную осуществляется благодаря волевому усилию.

Существует явное и убедительное различие между памятью о только что случившемся событии и событиях далекого прошлого. Долговременная память – наиболее важная и наиболее сложная из систем памяти. Емкость первых названных систем памяти очень ограничена: первая состоит несколько десятых секунд, вторая – несколько единиц хранения. Однако какие-то границы объема долговременной памяти все же существуют, так как мозг является конечным устройством. Он состоит из 10 млрд. нейронов и каждый способен удерживать существенное количество информации. Причем оно настолько велико, что практически можно считать, что емкость памяти человеческого мозга не ограничена. Все, что удерживается на протяжении более чем нескольких минут, должно находиться в системе долговременной памяти.

Исследователи отмечают существенное разнообразие индивидуальных особенностей памяти у людей, что проявляется в скорости, точности, прочности запоминания и готовности к воссозданию.

Скорость запоминания определяется количеством повторений, необходимых для запоминания нового материала, точность – соответствие воспроизводимого материала к материалу запоминаемому.

*Оперативная память* – это мнемические процессы, обслуживающие непосредственно осуществляемые человеком актуальные действия (операции). Части материала, которыми оперирует человек, могут быть различными. Объем оперативных единиц памяти существенно влияет на выполнение деятельности.

*Непроизвольная память* – след образа в сознании, возникающий без специально поставленной на это цели. Информация сохраняется как бы автоматически, без волевых усилий. В детстве этот вид памяти развит, а с возрастом ослабевает. Пример непроизвольной памяти – запечатление картины длинной очереди в кассу концертного зала.

*Произвольная память* – намеренное (волевое) запоминание образа, связанное с какой-то целью и осуществляемое с помощью специальных приемов. Например, запоминание оперативным работником правоохранительных органов внешних признаков в облике преступника с целью его опознания и ареста при встрече. Следует отметить, что сравнительная характеристика произвольной и непроизвольной памяти по прочности запоминания информации не дает абсолютных преимуществ ни одной из них.

*Словесно-логическая*, или семантическая, память – это память на мысли и слова. Собственно, мыслей без слов не бывает, что и подчеркивается самим названием данного вида памяти. По степени участия мышления в словесно-логической памяти иногда условно выделяют механическую и логическую. О механической памяти говорят, когда запоминание и сохранение информации осуществляются преимущественно за счет многократного ее повторения без глубокого осмысления содержания. Кстати, с возрастом механическая память имеет тенденцию ухудшаться. Примером может служить «насильственное» запоминание слов, не связанных между собой по смыслу.

Логическая память базируется на использовании смысловых связей между запоминаемыми объектами, предметами или явлениями. Ею постоянно пользуются, например, преподаватели: излагая новый лекционный материал, они периодически напоминают студентам о ранее введенных понятиях, относящихся к данной теме.

*Двигательная (моторная) память* проявляется в способности запоминать, сохранять и воспроизводить различные двигательные операции (плавание, езда на велосипеде, игра в волейбол). Этот вид памяти составляет основу трудовых навыков и любых целесообразных двигательных актов.

*Эмоциональная память* – это память на чувства (память страха или стыда за свой прежний поступок). Эмоциональную память относят к одному из наиболее надежных, прочных «хранилищ» информации. «Ну и злопамятный же ты!» - говорим мы человеку, который долго не может забыть нанесенную ему обиду и не в состоянии простить обидчика.

Этот вид памяти воспроизводит ранее переживаемые человеком чувства или, как говорят, воспроизводит вторичные чувства. При этом вторичные чувства могут не только не соответствовать своим оригиналам (первоначально испытанным чувствам) по силе и смысловому содержанию, но и менять свой знак на противоположный. Например, то, чего мы ранее опасались, теперь может стать желанным.

*Образная память* – это память на образы, сформированные с помощью процессов восприятия через различные сенсорные системы и воспроизводимые в форме представлений. В этой связи в образной памяти выделяют:

- зрительную (образ лица близкого человека, дерево во дворе родного дома, обложка учебника по изучаемому предмету);
- слуховую (звучание любимой песни, голос матери, шум турбин реактивного самолета или морского прибоя);
- вкусовую (вкус любимого напитка, кислота лимона, горечь черного перца, сладость восточных фруктов);
- обонятельную (запах луговых трав, любимых духов, дыма от костра);
- тактильную (мягкая спинка котенка, ласковые руки матери, боль случайно порезанного пальца, тепло комнатной отопительной батареи).

*Эйдетическая память* позволяет человеку запоминать субъективные образы, то есть использовать свое зрение и последовательные ассоциации для дальнейшего воспроизведения информации. На сегодняшний день существует утверждение, что ею обладают только дети и подростки, в период их самого активного развития. Что касается взрослых, эйдетическая память наблюдается лишь у малой части.

Правда, сейчас появляется все больше школ, помогающих ее улучшить, так как это открывает перед человеком массу новых, неизвестных ранее способностей.

*Индивидуальные особенности памяти.* Индивидуальные различия памяти обусловлены типом высшей нервной деятельности (ВНД). При сопоставлении показателей эффективности памяти с выразительностью основных трех безусловных свойств ВНД (сила, лабильность, уравновешенность) были

установлены постепенные взаимосвязи. Люди с крепкой нервной системой имеют лучшие показатели памяти при работе в осложненных условиях, поскольку у них более выражена скорость образования условных рефлексов. Они обнаруживают преимущества в заучивании сложного материала с недостаточной логичностью. У людей со слабой нервной системой существуют преимущества при запоминании логически связанной вербальной информации.

Индивиды с лабильной нервной системой имеют большую производительность самопроизвольно запоминания, инертный - преимущества в произвольном запоминании. Более возбуждающим индивиды обнаруживают преимущества при запоминании вербального материала. Наглядный материал лучше запоминают лица с преобладанием торможения.

Установлено, что люди холерического темперамента способны к быстрому и прочному запоминанию, при этом им не свойственна гибкость в использовании заученного. Сангвиники быстро, но не очень крепко запоминают. Флегматики характеризуются медленным, но прочным запоминанием. Меланхолики схожи с флегматиками в динамических аспектах работы памяти, отличаясь при этом повышенной уязвимостью. Темперамент влияет не только на динамику процессов запоминания и воспроизведения, но и на эмоциональную выразительность их. Так, сангвиник, даже волнуясь, красиво, артистично расскажет, создаст впечатление воспитанного человека. Флегматик, даже в конфликтных ситуациях, констатирует факты без излишней эмоциональности, будто со стороны. Меланхолик усиливает слезы, скорбь, не преодолимость барьеров на пути к успеху, производит впечатление человека инфантильного.

Индивидуальные качественные различия в памяти оказываются усталость, что одни люди эффективнее закрепляют образный материал (предметы, изображения, звуки, цвета и т.д.), другие - словесный логический (понятия, мысли, числа и т.п.), еще другие - все равно запоминают различный материал. Поэтому в психологии различают наглядно-образный, словесно-абстрактный и промежуточный, или смешанный, типы памяти. Эти типы частично обусловлены соотношением первой и второй сигнальных систем в высшей нервной деятельности человека, главные факторы - условия жизни и требования профессиональной деятельности. Наглядно-образный тип памяти характерен для живописцев, писателей, музыкантов, словесно-абстрактный - для ученых. Каждый из типов памяти основывается на определенных природных задатки, но формируется и в процессе деятельности.

### Рекомендуемая литература

1. Введение в психологию: учеб. пособие / Под ред. А.П. Лобанова, С.И. Коптевой. – Мн.: Высш. шк., 2004. – 302 с.
2. Гальперин, П.Я. Лекции по психологии / П.Я.Гальперин. – М. :АСТ: КДУ, 2007. – 399 с.
3. Козубовский, В.М. Общая психология: познавательные процессы. В 3-х ч. Ч.2. / В.М. Козубовский – Мн.: Амалфея, 2004. – 311 с.
4. Крысько, В.Г. Общая психология / В.Г.Крысько. – СПб.: Питер, 2009.



– 253 с.

5. Маклаков, А.Г. Общая психология / А.Г. Маклаков. – СПб.: Питер, 2009. – 582 с.

6. Немов, Р.С. Психология: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн. – 4-е изд. – Кн. 1: Общие основы психологии / Р.С. Немов. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 688 с.

7. Петровский, А.В. Психология / А.В.Петровский, М.Г. Ярошевский. – М.: Академия, 2007. – 501 с.

8. Рогов, Е.И. Общая психология / Под ред. Е.И. Рогова. – М.: Ростов н/Д.: Март, 2008. – 557 с.

9. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии: В 2 т. – Т. 2. / С.Л. Рубинштейн – М.: Педагогика, 1989. – 456с.

10. Саблин, В.С. Психология человека / В.С. Саблин, С.П. Слаква. – М.: Дашков и К, 2006. –741 с.

11. Сорокун, Г.А. Основы психологии / П.А. Сорокун. – Псков: ПГПУ, 2005 - 312 с.

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф.СКОРИНЫ

## Лекция 8 Познавательные процессы: представление и воображение

### Вопросы

1. Сущность представления.
2. Сущность и специфика воображения.
3. Характеристика фантазии.
4. Характеристика индивидуальных качеств воображения.

#### 1. Сущность представления.

Первичную информацию об окружающем мире мы получаем с помощью ощущения и восприятия. Возбуждение, возникающее в наших органах чувств, не исчезает бесследно в то самое мгновение, когда прекращается действие на них раздражителей. После этого возникают и в течение некоторого времени сохраняются так называемые последовательные *образы*. Однако роль этих образов для психической жизни человека сравнительно невелика. Намного большее значение имеет тот факт, что и спустя длительное время после того, как мы воспринимали какой-либо предмет, образ этого предмета может быть снова – случайно или намеренно – вызван нами. Это явление получило название «представление».

**Таким образом, представление – это психический процесс отражения предметов или явлений, которые в данный момент не воспринимаются, но воссоздаются на основе нашего предыдущего опыта.**

В основе представления лежит восприятие объектов, имевшее место в прошлом. Можно выделить несколько **типов представлений**. Во-первых, это **представления памяти**, т. е. представления, которые возникли на основе нашего непосредственного восприятия в прошлом какого-либо предмета или явления. Во-вторых, **это представления воображения**. Представления воображения формируются на основе полученной в прошлых восприятиях информации и ее более или менее творческой переработки. Чем богаче прошлый опыт, тем ярче и полнее может быть соответствующее представление.

Представления возникают не сами по себе, а в результате нашей практической деятельности. При этом представления имеют огромное значение не только для процессов памяти или воображения, — они чрезвычайно важны для всех психических процессов, обеспечивающих познавательную деятельность человека. Процессы восприятия, мышления, письменной речи всегда связаны с представлениями, так же как и память, которая хранит информацию и благодаря которой формируются представления.

Представления имеют свои **характеристики**. Прежде всего, представления характеризуются **наглядностью**. Представления – это чувственно-наглядные образы действительности, и в этом заключается их близость к образам восприятия. Но перцептивные образы являются отражением тех объектов материального мира, которые воспринимаются в данный момент, тогда как представления — это воспроизведенные и переработанные образы объектов,

которые воспринимались в прошлом. Поэтому представления никогда не имеют той степени наглядности, которая присуща образам восприятия, – они, как правило, значительно бледнее.

Следующей характеристикой представлений является *фрагментарность*. Представления полны пробелов, отдельные части и признаки представлены ярко, другие — очень смутно, а третьи вообще отсутствуют. Например, когда мы представляем себе чье-то лицо, то ясно и отчетливо воспроизводим только отдельные черты, те, на которых, как правило, мы фиксировали внимание. Остальные детали лишь слегка выступают на фоне смутного и неопределенного образа.

Не менее значимой характеристикой представлений является их *неустойчивость и непостоянство*. Так, любой вызванный образ, будь то какой-либо предмет или чей-нибудь образ, исчезнет из поля вашего сознания, как бы вы ни старались его удержать. И вам придется делать очередное усилие, чтобы вновь его вызвать. Кроме того, представления очень текучи и изменчивы. На передний план по очереди выступают то одни, то другие детали воспроизведенного образа. Лишь у людей, имеющих высокоразвитую способность к формированию представлений определенного вида (например, у музыкантов - способность к формированию слуховых представлений, у художников – зрительных), эти представления могут быть достаточно устойчивыми и постоянными.

Следует отметить, что представления – это не просто наглядные образы действительности, а всегда в известной мере *обобщенные образы*. В этом заключается их близость к понятиям. Наши представления всегда являются результатом обобщения отдельных образов восприятия. Степень обобщения, содержащегося в представлении, может быть различна. Представления, характеризующиеся большой степенью обобщения, называются *общими представлениями*.

Необходимо также подчеркнуть следующую очень важную особенность представлений. С одной стороны, представления наглядны, и в этом они сходны с сенсорными и перцептивными образами. С другой стороны, общие представления содержат в себе значительную степень обобщения, и в этом отношении они сходны с понятиями. Таким образом, *представления являются переходом от сенсорных и перцептивных образов к понятиям*.

Представление, как и любой другой познавательный процесс, осуществляет ряд функций в психической регуляции поведения человека. Большинство исследователей выделяет три основные **функции: сигнальную, регулирующую и настроечную**.

Сущность *сигнальной функции* представлений состоит в отражении в каждом конкретном случае не только образа предмета, ранее воздействовавшего на наши органы чувств, но и многообразной информации об этом предмете, которая под влиянием конкретных воздействий преобразуется в систему сигналов, управляющих поведением.

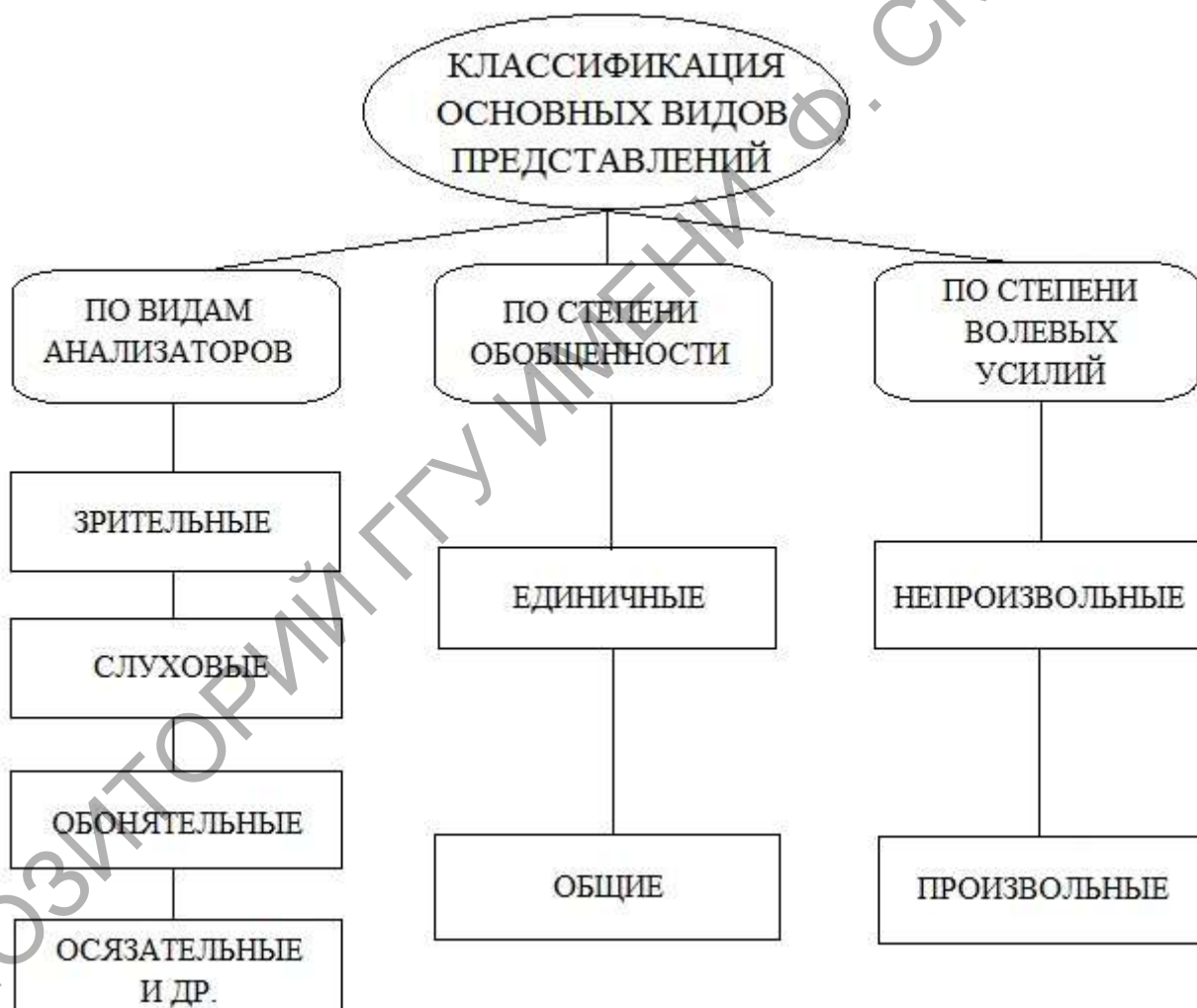
*Регулирующая функция* представлений тесно связана с их сигнальной функцией и состоит в отборе нужной информации о предмете или явлении, ранее

воздействовавшем на наши органы чувств. Причем этот выбор осуществляется не абстрактно, а с учетом реальных условий предстоящей деятельности. Благодаря регулирующей функции актуализируются именно те стороны, например, двигательных представлений, на основе которых с наибольшим успехом решается поставленная задача.

Следующая функция представлений – *настрочная*. Она проявляется в ориентации деятельности человека в зависимости от характера воздействий окружающей среды. Настрочная функция представлений обеспечивает определенный тренирующий эффект двигательных представлений, что способствует формированию алгоритма нашей деятельности.

Таким образом, представления играют весьма существенную роль в психической регуляции деятельности человека.

### Виды представлений



*Рис.1. Классификация основных видов представлений*

В настоящее время существует несколько подходов к построению классификации представлений. Поскольку в основе представлений лежит прошлый перцептивный опыт, то основная классификация представлений строится на основе классификации видов ощущения и восприятия. Поэтому принято выделять следующие виды представлений: *зрительные, слуховые,*

*двигательные (кинестетические), осязательные, обонятельные, вкусовые, температурные и органические.*

Следует отметить, что данный подход к классификации представлений не может рассматриваться как единственный.

Так, Б. М. Теплов говорил, что классификацию представлений можно осуществить по следующим признакам: 1) по их содержанию; с этой точки зрения можно говорить о *представлениях математических, географических, технических, музыкальных и т. д.*; 2) по степени обобщенности; с этой точки зрения можно говорить о частных и общих представлениях. Кроме этого, классификацию представлений можно осуществить по степени проявления волевых усилий.

Мы, прежде всего, рассмотрим классификацию представлений, в основу которой положены *ощущения*.

*Зрительные представления.* Большинство имеющихся у нас представлений связано со зрительным восприятием. Характерной особенностью зрительных представлений является то, что в отдельных случаях они бывают предельно конкретными и передают все видимые качества предметов: цвет, форму, объем. Однако чаще всего в зрительных представлениях преобладает какая-нибудь одна сторона, а другие или очень неясны или отсутствуют вовсе. Например, часто наши зрительные образы лишены объемности и воспроизводятся в виде картины, а не объемного предмета. Причем эти картины в одном случае могут быть красочными, а в других случаях – бесцветными.

В области *слуховых представлений* важнейшее значение имеют *речевые* и *музыкальные* представления. В свою очередь, речевые представления также могут подразделяться на несколько подтипов: *фонетические представления* и *темброво-интонационные речевые представления*. Фонетические представления имеют место тогда, когда мы представляем на слух какое-нибудь слово, не связывая его с определенным голосом. Такого рода представления имеют достаточно большое значение при изучении иностранных языков. Темброво-интонационные речевые представления имеют место тогда, когда мы представляем себе тембр голоса и характерные особенности интонации какого-нибудь человека. Такого рода представления имеют большое значение в работе актера и в школьной практике при обучении ребенка выразительному чтению.

Суть *музыкальных представлений* главным образом заключается в представлении о соотношении звуков по высоте и длительности, так как музыкальная мелодия определяется именно звуко-высотными и ритмическими соотношениями.

Другой класс представлений – *двигательные представления*. По характеру возникновения они отличаются от зрительных и слуховых, так как никогда не являются простым воспроизведением прошлых ощущений, а всегда связаны с актуальными ощущениями. Каждый раз, когда мы представляем себе движение какой-нибудь части нашего тела, происходит слабое сокращение соответствующих мышц. Например, если вы представите себе, что сгибаете в локте правую руку, то в бицепсах правой руки у вас произойдут сокращения, которые можно регистрировать чувствительными электрофизиологическими

приборами. Если исключить возможность этого сокращения, то и представления становятся невозможными. Экспериментально доказано, что всякий раз, когда мы двигательно представим себе произнесение какого-нибудь слова, приборы отмечают сокращение в мышцах языка, губ, гортани и т. д. Следовательно, без двигательных представлений мы вряд ли могли бы пользоваться речью и общение друг с другом было бы невозможным.

Таким образом, при всяком двигательном представлении совершаются зачаточные движения, которые дают нам соответствующие двигательные ощущения. Но ощущения, получаемые от этих зачаточных движений, всегда образуют неразрывное целое с теми или иными зрительными или слуховыми образами. При этом двигательные представления можно разделить на две группы: *представления о движении всего тела или отдельных его частей* и *речевые двигательные представления*. Первые обычно являются результатом слияния двигательных ощущений со зрительными образами (например, представляя себе сгибание правой руки в локте, мы, как правило, имеем зрительный образ согнутой руки и двигательные ощущения, идущие от мышц этой руки). Речевые двигательные представления являются слиянием *рече-двигательных* ощущений со слуховыми образами слов. Следовательно, двигательные представления бывают или *зрительно-двигательными* (представления движения тела), или *слухо-двигательными* (речевые представления).

Следует обратить внимание на то, что слуховые представления также очень редко бывают чисто слуховыми. В большинстве случаев они связаны с двигательными ощущениями зачаточных движений речевого аппарата. Следовательно, слуховые и двигательные речевые представления — качественно сходные процессы: и те и другие являются результатом слияния слуховых образов и двигательных ощущений. Однако в этом случае мы с полным основанием можем говорить о том, что двигательные представления в равной степени связаны как со слуховыми образами, так и с двигательными ощущениями.

Таким образом, все основные типы наших представлений в той или иной мере оказываются связанными друг с другом, а деление на классы или типы весьма условно. Мы говорим об определенном классе (типе) представлений в том случае, когда зрительные, слуховые или двигательные представления выступают на первый план.

Завершая рассмотрение классификации представлений, нам необходимо остановиться еще на одном, весьма важном, типе представлений

— *пространственных представлениях*. Термин «пространственные представления» применяется к тем случаям, когда ясно представляются пространственная форма и размещение объектов, но сами объекты при этом могут представляться очень неопределенно. Как правило, эти представления настолько схематичны и бесцветны, что на первый взгляд термин «зрительный образ» к ним неприменим. Однако они все же остаются образами — образами пространства, так как одну сторону действительности

– пространственное размещение вещей – они передают с полной наглядностью.

Пространственные представления в основном являются зрительно-

двигательными представлениями, причем иногда на первый план выдвигается зрительный, иногда – двигательный компонент. Весьма активно представлениями данного типа оперируют шахматисты, играющие вслепую. В повседневной жизни мы тоже пользуемся данным типом представлений, например, когда необходимо добраться из одной точки населенного пункта в другую. В этом случае мы представляем себе маршрут и движемся по нему. Причем образ маршрута постоянно находится в нашем сознании. Как только мы отвлекаемся, т. е. это представление уходит из нашего сознания, мы можем совершить ошибку в передвижении, например, проехать свою остановку. Поэтому при передвижении по конкретному маршруту пространственные представления так же важны, как и информация, содержащаяся в нашей памяти.

Кроме того, все представления различаются по степени обобщенности. Представления принято разделять на *единичные* и *общие*. Следует отметить, что одно из основных отличий представлений от образов восприятия заключается в том, что образы восприятия всегда бывают только единичными, т. е. содержат информацию только о конкретном предмете, а представления очень часто носят обобщенный характер. *Единичные* представления – это представления, основанные на наблюдении одного предмета. *Общие* представления – это представления, обобщенно отражающие свойства ряда сходных предметов.

Следует также отметить, что все представления различаются по степени проявления волевых усилий. При этом принято выделять произвольные и произвольные представления. *Непроизвольные* представления — это представления, возникающие спонтанно, без активизации воли и памяти человека. *Произвольные* представления — это представления, возникающие у человека в результате волевого усилия, в интересах поставленной цели.

**Индивидуальные особенности представления и его развитие.** Все люди отличаются друг от друга по той роли, которую играют в их жизни представления того или иного вида. У одних преобладают зрительные, у других – слуховые, а у третьих – двигательные представления. Существование между людьми различий по качеству представлений нашло свое отражение в учении о «типах представлений». В соответствии с этой теорией все люди могут быть разделены в зависимости от преобладающего типа представлений на четыре группы: лица с преобладанием зрительных, слуховых и двигательных представлений, а также лица с представлениями смешанного типа. К последней группе принадлежат люди, которые примерно в одинаковой степени пользуются представлениями любого вида.

Человек с преобладанием представлений *зрительного типа*, вспоминая текст, представляет себе страницу книги, где этот текст напечатан, как бы мысленно его читает. Если ему нужно запомнить какие-то цифры, например номер телефона, он представляет себе его написанным или напечатанным.

Человек с преобладанием представлений *слухового типа*, вспоминая текст, как бы слышит произносимые слова. Цифры им запоминаются также в виде слухового образа.

Человек с преобладанием представлений *двигательного типа*, вспоминая текст или стараясь запомнить какие-либо цифры, произносит их про себя.

Следует отметить, что люди с ярко выраженными типами представлений встречаются крайне редко. У большинства людей в той или иной мере присутствуют представления всех указанных типов, и бывает достаточно тяжело определить, какие из них играют у данного человека ведущую роль. Причем индивидуальные различия в данном случае выражаются не только в преобладании представлений определенного типа, но и в особенностях представлений. Так, у одних людей представления всех типов обладают большой яркостью, живостью и полнотой, тогда как у других они более или менее бледны и схематичны. Людей, у которых преобладают яркие и живые представления, принято относить к так называемому *образному типу*. Такие люди характеризуются не только большой наглядностью своих представлений, но и тем, что в их психической жизни представления играют чрезвычайно важную роль.

## 2. Сущность и специфика воображения.

*Социальная природа воображения. Физиологические механизмы воображения в коре больших полушарий. Воображение как специфический человеческий вид деятельности. Активная роль воображения в проблемных ситуациях, характеризующихся дефицитом информации. Воображение как "образное мышление". Воображение и личность.*

Одной из специфичностей человека, резко отличающей его от животного, является способность действовать соответственно *воображаемой*, представляемой и притом нередко совершенно отличной от данной, т.е. от воспринимаемой ситуации, что дает возможность человеку, в противоположность животному, сознательно преодолеть "ситуационную ограниченность".

**Воображение как психический процесс проявляется в создании человеком чего-то нового – новых образов и мыслей, на основе которых возникают новые действия и предметы.**

Наряду с восприятием, памятью и мышлением важную роль в деятельности человека играет воображение. В процессе отражения окружающего мира человек, наряду с восприятием того, что действует на него в данный момент, или зрительным представлением того, что воздействовало на него раньше, создает новые образы.

Возможность воображения «забегать» вперед, предвидеть наступление тех или иных событий в будущем, показывает тесную связь воображения и мышления. Подобно мышлению, воображение возникает из проблемной ситуации, мотивируется потребностями личности, обусловлено уровнем развития общественного сознания. Воображение, подобно мышлению, является познавательным процессом, в котором опосредствовано отражается действительность. В качестве опосредствующих материалов отражения здесь выступают образы восприятия, представления, памяти. Подобно мышлению, воображение ориентировано на создание нового знания путем переработки прошлого опыта.

Однако в отличие от мышления, основным содержанием которого являются понятия, позволяющие обобщенно и опосредованно познавать мир, воображение



протекает в конкретно образной форме, в виде ярких представлений. В конкретных образах, создаваемых воображением часто раскрываются те или иные отвлеченные теоретические мысли. В отличие от мышления, которое осуществляется посредством оперирования понятиями и суждениями, воображение осуществляется посредством оперирования образами.

Другой отличительной характеристикой воображения, признаком воображения выступает возможность его использования в проблемных ситуациях высокой степени неопределенности, когда исходные данные не поддаются точному анализу.

Подчеркивая связь между мышлением и воображением, К.Д.Ушинский говорил, что сильное, деятельное воображение есть необходимая принадлежность ума.

Воображение — это психический процесс создания нового в форме образа, представления или идеи.

Воображение (или фантазия) представляет собой психический процесс создания образов, включающий предвидение конечного результата предметной деятельности и обеспечивающий создание программы поведения в тех случаях, когда проблемная ситуация характеризуется неопределенностью. (Е.И.Рогов)

Сущность воображения состоит в том, что прежние представления и знания о вещах и явлениях, преобразуются им и на их основе создаются новые образы. Интенсивность воображения зависит от опыта и знаний человека.

Воображение возникло в процессе труда как предвидение человеком результатов своей деятельности и развивалось в труде, особенно творческом.

Своеобразие воображения как формы отражения действительности состоит в следующем:

1. Воображение осуществляет мысленный отход за пределы непосредственно воспринимаемого человеком.
2. Воображение способствует предвосхищению будущего.
3. Воображение «оживляет» то, что было ранее.

Основное значение воображения состоит в том, что без него был бы невозможен любой труд человека, так как невозможно трудиться, не представляя себе промежуточного и конечного результатов.

Таким образом, процесс воображения свойственен только человеку и является необходимым условием его трудовой деятельности. Воображение всегда направлено на практическую деятельность человека. Человек, прежде чем что-либо сделать, представляет, что надо делать и как он будет делать. Таким образом, он уже заранее создает образ материальной вещи, которая будет изготавливаться в последующей практической деятельности человека. Эта способность человека заранее представлять конечный итог своего труда, а также процесс создания материальной вещи, резко отличает человеческую деятельность от «деятельности» животных, иногда очень искусной.

Физиологической основой воображения является актуализация нервных связей, их распад, перегруппировка и объединение в новые системы. Таким образом, возникают образы, не совпадающие с прежним опытом, но и не оторванные от него. Сложность, непредсказуемость воображения, его связь с

эмоциями дают основание предполагать, что его физиологические механизмы расположены не только в коре, но и в более глубоко залегающих отделах мозга. В частности, большую роль здесь играет гипоталамо-лимбическая система. В то же время возникающие в мозгу образы оказывают регулирующее воздействие на периферические процессы, изменяя их функционирование. В этом отношении из всех психических процессов воображение наиболее тесно связано с органическими процессами и позволяет воздействовать на них (учащение пульса, изменение дыхания, побледнение лица, расширение зрачков, проявления различных болезней и т.д.). В то же время сознательное использование образов воображения позволяет управлять органическими процессами, делает их доступными для тренировки и развития (самовнушение на основе создания образов в т.ч. работы внутренних органов, частей собственного тела и т.д.).

Рассматривая процесс создания человеком чего-либо нового, мы сталкиваемся еще с одним феноменом психики человека. Его суть состоит в том, что человек создает в своем сознании образ, которого пока в реальности еще не существует, а основой создания подобного образа является наш прошлый опыт, который мы получили, взаимодействуя с объективной реальностью. Вот этот процесс – процесс создания новых психических образов – и получил название воображения.

Итак, **воображение** – это процесс преобразования представлений, отражающих реальную действительность, и создание на этой основе новых представлений. Процесс воображения всегда протекает в неразрывной связи с двумя другими психическими процессами – памятью и мышлением. Следует отметить, что образы воображения создаются только путем переработки отдельных сторон имеющихся у человека образов реальной действительности. Говоря о воображении, нельзя недооценивать его роль в психической деятельности человека, потому что определенная переработка образов действительности происходит даже в самом простом варианте воспроизведения. Следовательно, происходит своеобразная переработка материала, выражающаяся в восполнении представлений необходимыми деталями, а это значит, что в процессе воспроизведения начинает проявляться деятельность нашего воображения.

В значительно большей степени деятельность воображения присутствует в формировании образов объектов или явлений, которых мы никогда не воспринимали. Деятельность воображения самым тесным образом связана с эмоциональными переживаниями человека. Представление желаемого может вызвать у человека позитивные чувства, а в определенных ситуациях мечта о счастливом будущем способна вывести человека из крайне негативных состояний, позволяет ему отвлечься от ситуации настоящего момента, проанализировать происходящее и переосмыслить значимость ситуации для будущего. Следовательно, воображение играет весьма существенную роль в регуляции нашего поведения.

Воображение связано и с реализацией наших волевых действий. Так, воображение присутствует в любом виде нашей трудовой деятельности, поскольку, прежде чем создать что-либо, необходимо иметь представление о том,

что мы создаем. Более того, чем дальше мы отходим от механического труда и приближаемся к творческой деятельности, тем в большей степени повышается значение нашего воображения.

Принято считать, что физиологической основой воображения является актуализация нервных связей, их распад, перегруппировка и объединение в новые системы. Таким способом возникают образы, не совпадающие с прежним опытом, но и не оторванные от него. Следует отметить, что воображение из-за особенностей ответственных за него физиологических систем в определенной мере связано с регуляцией органических процессов и движения. Воображение оказывает влияние на многие органические процессы: функционирование желез, деятельность внутренних органов, обмен веществ в организме и др. Например, хорошо известно, что представление о вкусном обеде вызывает у нас обильное слюноотделение, а внушая человеку представление об ожоге, можно вызвать реальные признаки «ожога» на коже. Подобная закономерность известна уже давно и широко используется при лечении так называемых психосоматических больных в ходе сеансов суггестивной терапии. С другой стороны, воображение оказывает влияние и на двигательные функции человека. Например, стоит нам вообразить, что мы бежим по дорожке стадиона во время соревнований, как приборы будут регистрировать едва заметные сокращения соответствующих мышечных групп.

Функции воображения:

1. *Практикоориентированная.* Использование формируемых объектов реального мира в практике решения насущных проблем, в том числе и групповых (например: лазерная техника, групповые технологии «мозговых штурмов»).

2. *Управленческая.* Управление психическими процессами, состояниями, эмоциями и физиологическими процессами в психологических технологиях различного типа. В частности в:

➤ Психоанализе – для формирования «оздоровительных легенд» в интересах клиентов на основе воображаемых образов.

➤ Психокоррекции ошибочных действий во время профессиональной деятельности.

➤ Аутотренинге – для снятия психической напряженности, болевых ощущений, для снятия сердечного ритма и т.д.

➤ Психотерапии – для излечения психических расстройств через образы, формируемые у клиента под руководством педагога.

➤ Видеомоторике – для возбуждения физиологической реакции на психологическое состояние, вызванное воображением.

3. *Когнитивная.* Управление познавательными процессами (путем ассоциативной увязки их с формируемыми образами).

4. *Ориентировочная.* Создание и реализация внутреннего плана действия.

5. *Проектно-программная.* Программирование поведения.

Наиболее ярко аналитико-синтетический характер воображения проявляется в приеме агглютинации (в переводе с греческого «склеивание»). Агглютинация представляет собой комбинацию, слияние отдельных элементов

или частей отдельных предметов в один образ. Например: образ русалки, кентавра, сфинкса, избушки на курьих ножках и т.д. Агглютинация используется и в техническом творчестве. С помощью этого приема были созданы троллейбус, аэросани, танк-амфибия, гидросамолет, аккордеон и пр.

Аналитическим процессом создания образов можно считать и акцентирование, которое заключается в том, что в создаваемом образе какая-либо часть, деталь выделяется и особо подчеркивается, например, изменяясь по величине и делая объект непропорциональным. Акцентирование позволяет выделить самое существенное, самое важное в данном конкретном образе. Этим приемом нередко пользуются карикатуристы.

Приемом создания образов воображения является гиперболизация - увеличение или уменьшение предмета по сравнению с действительностью, изменение отдельных частей предмета, их смещение. Этот прием используется в народных сказках, былинах (великаны, лилипуты, многорукий Будда в индийской религии, многоголовые драконы...)

Конструирование представлений воображения может идти и синтетическим путем. В том случае, если представления, из которых создается фантастический образ, сливаются, различия сглаживаются, а черты сходства выступают на первый план, то говорят о схематизации (национальные орнаменты и узоры, элементы которых заимствованы из окружающего мира. Каждый человек может без труда представить себе китайца, англичанина и т.д. Эти образы живут в нашем воображении в виде обобщенных схем.

Более сложным приемом является типизация – процесс разложения и соединения, в результате чего появляется определенный образ (человека, его дела, взаимоотношений). В образе художник обычно стремится передать определенный, более или менее осознанный замысел. В соответствии с этим замыслом происходит акцентирование определенных черт.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что воображение играет существенную роль как в регуляции процессов организма человека, так и в регуляции его мотивированного поведения.

**Виды воображения.** Процессы воображения, как и процессы памяти, могут различаться по степени *произвольности*, или *преднамеренности*. Крайним случаем произвольной работы воображения являются *сновидения*, в которых образы рождаются непреднамеренно и в самых неожиданных и причудливых сочетаниях. *Непроизвольной* в своей основе также является деятельность воображения, развертывающаяся в полусонном, дремотном состоянии, например перед засыпанием.

Произвольное воображение имеет для человека гораздо большее значение. Этот вид воображения проявляется тогда, когда перед человеком стоит задача создания определенных образов, намеченных им самим или заданных ему со стороны. В этих случаях процесс воображения контролируется и направляется самим человеком. В основе такой работы воображения лежит умение произвольно вызывать и изменять нужные представления.

Среди различных видов и форм произвольного воображения можно выделить *воссоздающее воображение*, *активное воображение*, *творческое*

*воображение и мечту.*

*Воссоздающее воображение* проявляется тогда, когда человеку необходимо воссоздать представление объекта, как можно более полно соответствующее его описанию. Воссоздающее воображение – это представление чего-то нового для данного человека, опирающееся на словесное описание или условное изображение этого нового (чертеж, карта, ноты и т.д.). Широко используется в различных видах деятельности, в обучении (география, история ...).

*Активное воображение* – воображение, связанное с выполнением конкретной практической деятельности. Начиная что-то делать, мы представляем образ результата, методов деятельности и т.д. Активное воображение направлено больше вовне, человек занят в основном средой, обществом, деятельностью и меньше – внутренними субъективными проблемами. Активное воображение, наконец, и пробуждается задачей, и ею направляется, оно определяется волевыми усилиями и поддается волевому контролю. Активное воображение включает в себя артистическое, творческое, критическое, воссоздающее и антиципирующее. Ближе к этим видам воображения находится эмпатия – способность понимать другого человека, проникаться его мыслями и чувствами, сострадать, вместе с ним радоваться, сопереживать.

*Творческое воображение* – это создание новых образов без опоры на готовое описание или условное изображение. Это самостоятельное создание новых образов (написание романа, музыкального произведения и т.д.). Творческое воображение – это такой вид воображения, в ходе которого человек самостоятельно создает новые образы и идеи, представляющие ценность для других людей или общества в целом и которые воплощаются («кристаллизуются») в конкретные оригинальные продукты деятельности. Творческое воображение является необходимым компонентом и основой всех видов творческой деятельности человека. Видом творческого воображения является мечта – создание образов желаемого будущего. Она обращена к сфере более или менее отдаленного будущего и не предполагает немедленного достижения реального результата, а также его полного совпадения с образом желаемого. Вместе с тем мечта может стать сильным мотивирующим фактором творческого поиска. В отличие от грез, мечта всегда активна и выступает в качестве побудительной причины, мотива деятельности, результат которой по каким-то причинам оказался отсроченным.

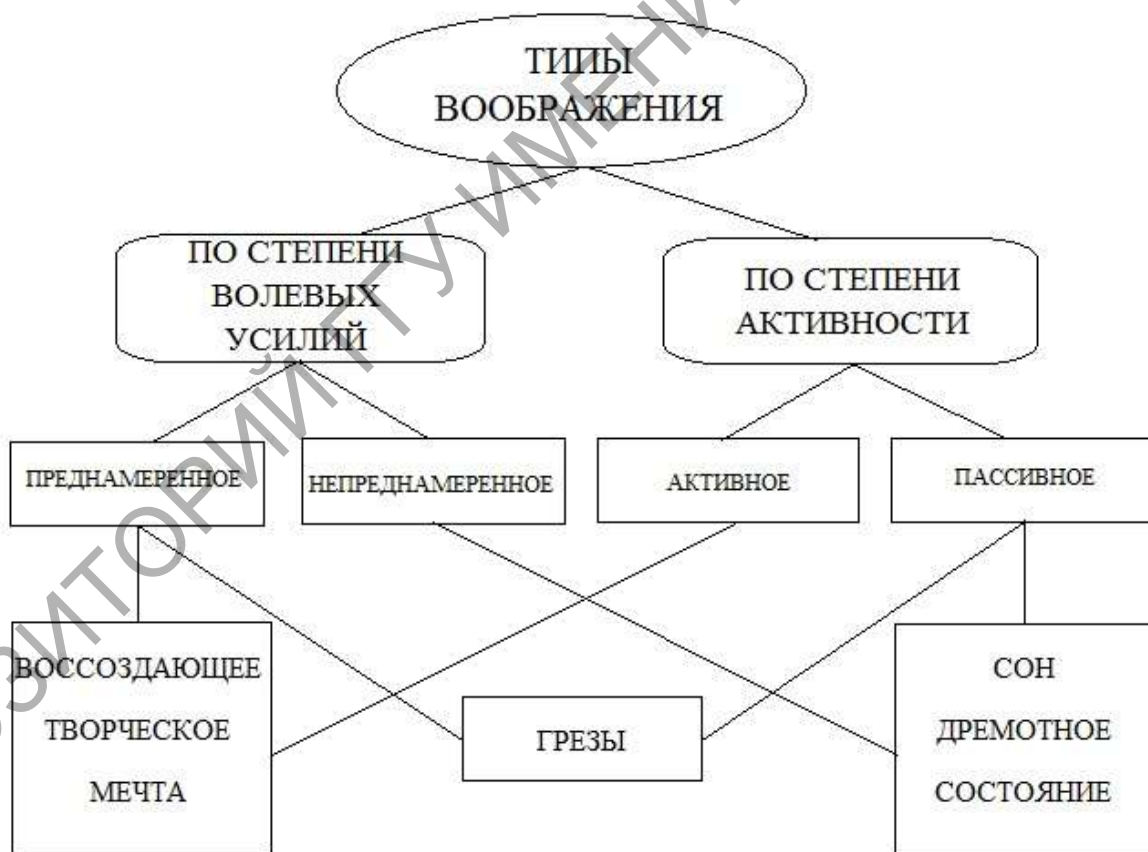
Оно характеризуется тем, что человек преобразует представления и создает новые не по имеющемуся образцу, а самостоятельно намечая контуры создаваемого образа и выбирая для него необходимые материалы.

Особой *формой воображения является мечта*. Суть данного типа воображения заключается в самостоятельном создании новых образов. При этом мечта имеет ряд существенных отличий от творческого воображения. Во-первых, в мечте человек всегда создает образ *желаемого*, тогда как в образах творческих вовсе не всегда воплощаются желания их создателя. В мечтах находит свое образное выражение то, что влечет к себе человека, к чему он стремится. Во-вторых, мечта – это процесс воображения, не включенный в творческую деятельность, т. е. не дающий немедленно и непосредственно объективного

продукта в виде художественного произведения, научного открытия, технического изобретения и т. д.

Главной особенностью мечты является то, что она направлена на будущую деятельность, т. е. мечта — это воображение, направленное на желаемое будущее. Причем следует различать несколько подтипов данного вида воображения. Чаще всего человек строит планы в отношении будущего и в своей мечте определяет пути достижения задуманного. В этом случае мечта является активным, произвольным, сознательным процессом.

Но существуют люди, для которых мечта выступает в качестве замещения деятельности. Их мечты остаются только мечтами. Одна из причин этого явления, как правило, заключается в тех жизненных неудачах, которые они постоянно терпят. В результате ряда неудач человек отказывается от исполнения своих планов, а практике и погружается в мечту. В этом случае мечта выступает как сознательный, произвольный процесс, не имеющий практического завершения. При этом следует отметить, что подобный тип мечты не может рассматриваться только как негативное явление. Позитивное значение мечты подобного типа заключается в обеспечении сохранности механизмов регуляции систем организма.



*Рис. 2. Виды воображения*

Образы, воссоздаваемые в процессе воображения, не могут возникать из ничего. Они формируются на основе нашего предшествующего опыта, на основе представлений о предметах и явлениях объективной реальности. Процесс

создания образов воображения из впечатлений, полученных человеком от реальной действительности, может протекать в различных формах.

Образы творческого воображения создаются посредством различных приемов интеллектуальных операций. В структуре творческого воображения различают два типа таких интеллектуальных операций. Первый – операции, посредством которых формируются идеальные образы, и второй – операции, на основе которых перерабатывается готовая продукция.

Один из первых психологов, изучавших эти процессы, Т. Рибо, выделил две основные операции: диссоциацию и ассоциацию.

*Диссоциация* – отрицательная и подготовительная операция, в ходе которой раздробляется чувственно данный опыт. В результате такой предварительной обработки опыта элементы его способны входить в новое сочетание. Без предварительной диссоциации творческое воображение немислимо. Диссоциация — первый этап творческого воображения, этап подготовки материала. Невозможность диссоциации — существенное препятствие для творческого воображения.

*Ассоциация* – создание целостного образа из элементов вычлененных единиц образов. Ассоциация дает начало новым сочетаниям, новым образам. Кроме того, существуют и другие интеллектуальные операции, например, способность мыслить по аналогии с частным и чисто случайным сходством.

Создание образов воображения проходит два основных этапа. На первом этапе происходит своеобразное расчленение впечатлений, или имеющихся представлений, на составные части. Другими словами, первый этап формирования образов воображения характеризуется *анализом* полученных от реальности впечатлений или сформированных в результате предшествующего опыта представлений. В ходе такого анализа происходит *абстрагирование* объекта, т. е. он представляется нам изолированным от других объектов, при этом также происходит абстрагирование частей объекта.

С этими образами далее могут осуществляться преобразования двух основных типов. Во-первых, эти образы могут быть поставлены в новые сочетания и связи. Во-вторых, этим образам может быть придан совершенно новый смысл. В любом случае с абстрагированными образами производятся операции, которые могут быть охарактеризованы как *синтез*. Эти операции, составляющие суть синтезирующей деятельности воображения, являются вторым этапом формирования образов воображения. Причем формы, в которых осуществляется синтезирующая деятельность воображения, крайне многообразны. Мы рассмотрим лишь некоторые из них.

Простейшей формой синтеза в процессе воображения является Синтез, реализуемый в процессе воображения, осуществляется в различных формах:

агглютинация - “склеивание” различных в повседневной жизни несоединимых качеств, частей;

гиперболизация - увеличение или уменьшение предмета, а также изменение отдельных частей;

схематизация и акцентировка - отдельные представления сливаются, различия сглаживаются, а черты сходства выступают четко;

типизация - выделение существенного, повторяющегося в однородных образах;

заострение - подчеркивание каких-либо отдельных признаков.

### 3. Характеристика фантазии.

*Роль фантазии в художественном и научном творчестве. Опережающее отражение в процессе воображения. Мечта и практическая деятельность. Аналитико-синтетический характер процессов воображения. Эмоции как фактор, стимулирующий фантазию. Воображение и органические процессы. Идеомоторные акты и механизм внушения.*

*Пассивная фантазия как отказ от реальной активности. Грезы. Галлюцинации как продукт мозговой патологии. Сновидения и фазовые состояния мозга.*

В случае пассивного воображения имеется отрыв (полный или почти полный) от практической деятельности. Здесь фантазия создает образы, которые не реализуются в жизни, намечаются программы поведения, которые не осуществляются и не могут быть воплощены в действительность.

Произвольное (преднамеренное) пассивное воображение (грезы) – это образы фантазии, преднамеренно вызванные, но не связанные с волей, направленной на воплощение их в жизнь (образ Манилова в романе Н.В.Гоголя «Мертвые души»).

*Фантазия* - психический процесс, продуктивная деятельность, творческая способность. Сущность фантазии состоит в преобразовании прошлого опыта, мысленной ситуации. Мысленная ситуация - это неразрывная взаимосвязь субъекта сознания, его Я со всем остальным содержанием сознания (не-Я), с образами, идеями и чувствами, хранимыми в памяти. Прошлый опыт сохраняется в сознании всегда в единстве Я и не-Я. Степень сознания Я колеблется от смутного «чувства Я» до отчетливого образа Я и Я-концепции. Я в любом случае присутствует в сознании. Потеря «чувства Я» характеризует патологическое, больное сознание.

Фантазия - это единство эмпатии и воображения. В процессе преобразования данных сознания с помощью фантазии создаются новые Я, новые образы, идеи и чувства, которых никогда не было в прошлом опыте. Иначе говоря, с помощью фантазии создаются новыемысленные ситуации.

Эмпатия и воображение отличаются друг от друга не только объектами, но и приемами преобразования. Эмпатию характеризуют три основных приема: проекция, интроекция, идентификация. Проекция отличается тем, что в акте эмпатии Я переносится мысленно в ситуацию Другого, как бы занимает его место и протекает в его время. Одновременно Другой занимает мысленно место и время моего Я - это интроекция. В итоге они как бы сливаются, отождествляются - это прием идентификации. Например, полководец или шахматист мысленно ставят себя на место противника (проекция!) или противника на свое место (интроекция!), вживаются в его мысли и чувства и сами размышляют и переживают от «его имени», отождествляя свое Я с его Я. В акте эмпатии наряду с реальным Я формируется второе, вымышленное новое Я, преобразованное в ходе сочетания черт двух личностей.



С помощью фантазии человек может вживаться не только в образы других людей, но и в любые образы предметов и явлений, преобразуя их природу. Это могут быть образы живых существ, тогда человек наделяет их человеческими чертами, персонифицирует их. Персонификация, одушевление, олицетворение - это уже приемы не эмпатии, а воображения, приемы преобразования не Я, а образов.

Приемы эмпатии и воображения позволяют в ходе преобразования накопленного опыта получать новое. Это объясняет тот факт, что фантазия выступает психологической основой всех форм творческой деятельности. В этом заключается ее главная функция. Фантазия необходима не только в художественном, научном и техническом творчестве, но и в игре, спорте, труде, общении - везде, где содержится творческий компонент.

*Творчество* органично, оно напоминает жизнь любого организма. Эмпатия, функционируя как жизнь в образе Другого, обеспечивает не рассудочный, «головной» способ регуляции деятельности, а органичный, естественный, что соответствует природе творчества.

Сама природа творческой деятельности, открывающей новое, неизведанное, предполагает стремление заглянуть в будущее, предвосхитить результат деятельности. Это и делает фантазия, выполняя прогностическую функцию.

Мотивы фантазии в принципе совпадают с мотивами творческой деятельности. Прежде всего, это потребность в поисковой деятельности, стремление к новизне, необычному, непредсказуемому. Другим мотивом фантазии оказываются часто неудовлетворенные желания различного характера. Существенным также является мотив самовыражения, желание утвердить свою личность. Фантазия - оригинальная, самостоятельная, активная и целенаправленная. Другие виды фантазии - мечта, грезы, воссоздающая фантазия (по описанию) характеризует пассивность, прихотливость. Такова, например, фантазия зрителей и слушателей художественного произведения.

В качестве творческой способности фантазию можно воспитывать и совершенствовать путем специальных упражнений (тестов), в процессе участия в самой деятельности. Трудно переоценить роль фантазии в общественном прогрессе.

Мечта – увлекательный, но отнюдь непростой предмет для философского размышления. Если понимать мышление как постановку вопросов и попытки найти на них ответы с помощью разума (а не только справочников, опрашивания экспертов или обращения к опыту), то трудность обнаруживается уже в самом начале пути: совершенно не ясно, какие философские вопросы следует задавать относительно мечты?

*Мечта* – принадлежащий субъекту (индивиду или группе) мысленный образ некоторого объекта или события в будущем, обладающий наилучшими (идеальными) чертами с точки зрения этого субъекта.

*Непроизвольное (непреднамеренное) пассивное воображение* – это самопроизвольное создание новых образов. Оно происходит при ослаблении деятельности сознания, второй сигнальной системы, в полудремотном состоянии, в состоянии аффекта, во сне (сновидения), при патологических расстройствах

сознания (галлюцинации), при чтении книг и т.д.

**Феноменология мечты – главные типы мечтаний.** Можно различить мечты-события (воображаемые и желаемые явления, ситуации в будущем) и мечты-идеалы (желаемые образы объектов). Иногда они жестко отделены (мечта о путешествии и образ города-мечты), иногда связаны (мечта иметь свой дом, создать свой университет и образ дома, образ университета), иногда трудно различимы (победа демократии в стране и образ своей страны как демократической).

Нередко мечты бывают невоплощаемыми – ничего реально не делается для их достижения. Однако не все такие мечты являются пустыми досужими грезами (которые имеются в виду в жесткой русской поговорке: «Дурак думкой богатеет»). Невоплощаемые мечты имеют разные полезные функции как психологические для самих мечтателей, так и социальные, культурные, политические для окружающего их порядка. Среди них можно выделить: мечты-утешители, мечты-оправдания и мечты-самооправдания, мечты-обещания (например, предвыборные посулы политиков) мечты-легитиматоры (будущее благоденствие оправдывает сегодняшние деяния власти), мечты-регуляторы (образ посмертного спасения, образы идеальной общины, идеальной демократии, идеального диалога дисциплинируют людей в их реальных действиях и взаимодействиях).

#### **4. Характеристика индивидуальных качеств воображения.**

*Индивидуальные качества воображения Роль фантазии в игровой деятельности ребенка и творческой деятельности взрослого. Связь творчества с воображением человека. Два вида творческой фантазии: образное и логическое.*

Воображение у людей развито по-разному, и оно по-разному проявляется в их деятельности и общественной жизни. Индивидуальные особенности воображения выражаются в том, что люди различаются по степени развития воображения и по типу образов, которыми они оперируют чаще всего.

Степень развития воображения характеризуется яркостью образов и глубиной, с какой перерабатываются данные прошлого опыта, а также новизной и осмысленностью результатов этой переработки. Сила и живость воображения легко оценивается, когда продуктом воображения являются неправдоподобные и причудливые образы, например у авторов волшебных сказок. Слабое развитие воображения выражается в низком уровне переработки представлений. Слабое воображение влечет за собой затруднения в решении мыслительных задач, которые требуют умения наглядно представить себе конкретную ситуацию. При недостаточном уровне развития воображения невозможна богатая и разносторонняя в эмоциональном плане жизнь.

Наиболее отчетливо люди различаются по степени яркости образов воображения. Если предположить, что существует соответствующая шкала, то на одном полюсе окажутся люди с чрезвычайно высокими показателями яркости образов воображения, которые переживаются ими как видение, а на другом

полюсе будут люди с крайне бледными представлениями. Как правило, высокий уровень развития воображения мы встречаем у людей, занимающихся творческим трудом, — писателей, художников, музыкантов, ученых.

Существенные различия между людьми выявляются в отношении характера доминирующего типа воображения. Чаще всего встречаются люди с преобладанием зрительных, слуховых или двигательных образов воображения. Но есть люди, у которых отмечается высокое развитие всех или большинства типов воображения. Эти люди могут быть отнесены к так называемому смешанному типу. Принадлежность к тому или иному типу воображения очень существенно отражается на индивидуально-психологических особенностях человека. Например, люди слухового или двигательного типа очень часто драматизируют ситуацию в своих размышлениях, представляя себе несуществующего оппонента.

Следует отметить, что человек не рождается с развитым воображением. Развитие воображения осуществляется в ходе онтогенеза человека и требует накопления известного запаса представлений, которые в дальнейшем могут служить материалом для создания образов воображения. Воображение развивается в тесной связи с развитием всей личности, в процессе обучения и воспитания, а также в единстве с мышлением, памятью, волей и чувствами.

Определить какие-либо конкретные возрастные границы, характеризующие динамику развития воображения, очень трудно. Существуют примеры чрезвычайно раннего развития воображения. Например, Моцарт начал сочинять музыку в четыре года, Репин и Серов уже в шесть лет хорошо рисовали. С другой стороны, позднее развитие воображения не означает, что этот процесс в более зрелые годы будет стоять на низком уровне. Истории известны случаи, когда великие люди, например Эйнштейн, в детстве не отличались развитым воображением, однако со временем о них стали говорить как о гениях.

Так, английский ученый Г. Уоллес предпринял попытку исследовать творческий процесс. В результате ему удалось выделить четыре стадии процесса творчества:

1. Подготовка (зарождение идеи).
2. Созревание (концентрация, «стягивание» знаний, прямо и косвенно относящихся к данной проблеме, добывание недостающих сведений).
3. Озарение (интуитивное схватывание искомого результата).
4. Проверка.

Другой ученый – Г. С. Альтшуллер – разработал целую теорию решения творческих задач. Он выделял пять уровней творчества. Задачи первого уровня решаются применением средств, прямо предназначенных для этих целей. Здесь требуется мысленный перебор лишь нескольких общепринятых и очевидных вариантов решения. Сам объект в этом случае не меняется. Средства решения таких задач находятся в пределах одной узкой специальности. Задачи второго уровня требуют некоторого видоизменения

объекта для получения необходимого эффекта. Перебор вариантов в этом случае измеряется десятками. При этом средства решения такого рода задач относятся к одной отрасли знаний.

Правильное решение задач третьего уровня скрыто среди сотен неправильных, так как совершенствуемый объект должен быть серьезно изменен. Приемы решения задач этого уровня приходится искать в смежных областях знаний. При решении задач четвертого уровня совершенствуемый объект меняется полностью. Поиск решений ведется, как правило, в сфере науки, среди редко встречающихся эффектов и явлений. На пятом уровне решение задач достигается изменением всей системы, в которую входит совершенствуемый объект. Здесь число проб и ошибок возрастает многократно, а средства решения задач этого уровня могут оказаться за пределами возможностей сегодняшней науки. Поэтому сначала нужно сделать открытие, а потом, опираясь на новые научные данные, решать творческую задачу.

По мнению Альтшуллера, одним из важных приемов решения творческих задач является перевод их с высших уровней на низшие. Например, если задачи четвертого или пятого уровня посредством специальных приемов перевести на первый или второй уровень, то далее сработает обычный перебор вариантов. Проблема сводится к тому, чтобы научиться быстро сужать поисковое поле, превращая «трудную» задачу в «легкую».

Таким образом, несмотря на кажущуюся легкость, произвольность, непредсказуемость возникающих образов, творческое преобразование действительности в воображении подчиняется своим законам и осуществляется определенными способами. Новые представления возникают на основе того, что уже было в сознании, благодаря операциям анализа и синтеза. В конечном счете, процессы воображения состоят в мысленном разложении исходных представлений на составные части (анализ) и последующем их соединении в новых сочетаниях (синтез), т. е. носят аналитико-синтетический характер. Следовательно, творческий процесс опирается на те же механизмы, которые задействованы и при формировании обычных образов воображения.

Творческое воображение, в отличие от воссоздающего, предполагает самостоятельное создание новых образов, которые реализуются в оригинальных и ценных продуктах деятельности. Возникшее в труде творческое воображение остается неотъемлемой стороной технического, художественного и любого иного творчества, принимая форму активного и целеустремленного оперирования наглядными представлениями в поисках путей удовлетворения потребностей.

#### Этапы творческого воображения.

1. возникновение творческой идеи;
2. “вынашивание” замысла;
3. реализация замысла.

Роль воображения в творческом процессе велика. Творчество тесно связано со всеми свойствами личности и не исчерпывается какой-либо одной стороной. Психология творчества проявляется во всех конкретных его видах: изобретательском, научном, литературном, художественном и т.д. Полет фантазии в творческом процессе обеспечивается знаниями, подкрепляется способностями, стимулируется целеустремленностью, сопровождается эмоциональным тоном.

Долгое время в науке господствовал взгляд о невозможности

алгоритмизации и обучения творческому процессу. В наши дни творчество прошло путь от случайных открытий к сознательному и планомерному решению новых задач. Английский ученый Г.Уоллес выделил 4 стадии процессов творчества:

1. Подготовка (зарождение идеи);
2. Созревание (концентрация, стягивание знаний, прямо и косвенно относящихся к данной проблеме, добывание недостающих сведений);
3. Озарение (интуитивное схватывание искомого результата);
4. Проверка.

Г.С. Альтшуллер разработал теорию творческих задач. Он выделил 5 уровней творчества:

1. Для решения задач первого уровня требуется мысленный перебор нескольких общепринятых и очевидных вариантов решения. Сам объект не меняется. Средства решения находятся в пределах одной узкой специальности.

2. Задачи второго уровня требуют некоторого видоизменения объекта для получения необходимого эффекта. Перебор вариантов измеряется десятками. Средства решения относятся к одной области знаний.

3. Правильное решение задач третьего уровня скрыто среди сотен неправильных, т.к. совершенствуемый объект должен быть серьезно изменен. Приемы решения ищут в смежных областях знаний.

4. Здесь объект меняется полностью. Поиск решений в сфере науки, среди редко встречаемых эффектов и явлений.

5. Решение задач достигается изменением всей системы, в которую входит совершенствуемый объект. Число проб и ошибок огромно. Средства решения за пределами сегодняшнего дня науки. Поэтому сначала нужно сделать открытие, а потом, опираясь на новые научные данные решать творческую задачу. Одним из приемов решения творческих задач является перевод их с высших уровней на низшие.

Таким образом, несмотря на кажущуюся легкость, произвольность, непредсказуемость возникающих образов, творческое преобразование действительности в воображении подчиняется своим законам и осуществляется в соответствии с определенными способами или приемами. Новые представления возникают на основе того, же было в сознании, благодаря операциям анализа и синтеза. В конечном счете, процессы воображения состоят в мыслительном разложении исходных представлений на составные части (анализ) и последующем их соединении в новых сочетаниях (синтез), т.е. носят аналитико-синтетический характер.

### Рекомендуемая литература

1. Введение в психологию: учеб. пособие / Под ред. А.П. Лобанова, С.И. Коптевой. – Мн.: Высш. шк., 2004. – 302 с.
2. Гальперин, П.Я. Лекции по психологии / П.Я.Гальперин. – М. :АСТ: КДУ, 2007. – 399 с.
3. Козубовский, В.М. Общая психология: познавательные процессы. В 3-

х ч. Ч.2. / В.М. Козубовский – Мн.: Амалфея, 2004. – 311 с.

4. Крысько, В.Г. Общая психология / В.Г.Крысько. – СПб.: Питер, 2009. – 253 с.

5. Маклаков, А.Г. Общая психология / А.Г. Маклаков. – СПб.: Питер, 2009. – 582 с.

6. Немов, Р.С. Психология: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн. – 4-е изд. – Кн. 1: Общие основы психологии / Р.С. Немов. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 688 с.

7. Петровский, А.В. Психология / А.В.Петровский, М.Г. Ярошевский. – М.: Академия, 2007. – 501 с.

8. Рогов, Е.И. Общая психология / Под ред. Е.И. Рогова. – М.: Ростов н/Д.: Март, 2008. – 557 с.

9. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии: В 2 т. – Т. 2. / С.Л. Рубинштейн – М.: Педагогика, 1989. – 456с.

10. Саблин, В.С. Психология человека / В.С. Саблин, С.П. Слаква. – М.: Дашков и К, 2006. –741 с.

11. Сорокун, Г.А. Основы психологии / П.А. Сорокун. – Псков: ПГПУ, 2005 – 312 с.

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

## Лекция 9 Познавательные процессы: мышление и речь

### Вопросы

1. Сущность мышления.
2. Мышление как деятельность.
3. Характеристика речевой деятельности.
4. Характеристика взаимосвязи мышления и речи.

### 1. Сущность мышления.

*Понятие о мышлении как высшей форме познавательной деятельности. Социальная природа мышления. Мышление и личность.*

*Детерминация мышления. Мышление и чувственное познание. Изучение мышления в психологии и логике. Суждения и умозаключения. Мышление как процесс.*

**Мышление – это процесс познавательной деятельности, характеризующийся обобщенным и опосредованным отражением действительности.** Ощущения и восприятие дают возможность непосредственно познать отдельные предметы и явления реального мира. С помощью органов чувств мы воспринимаем действительность непосредственно. Ощущение и восприятие отражают отдельные стороны явлений, предметов. Ощущения и восприятия дают нам знание единичного – отдельных предметов и явлений (или их сторон, свойств, качеств) реального мира. Такое знание никак не может быть достаточным. Жизнь, практика требуют умения предвидеть результаты наших действий, последствий различных явлений, событий, нами воспринимаемых. Знание единичного не дает достаточного основания для предвидения. Каждый, даже самый простой, вывод требует каких-то знаний и сделанных прежде обобщений.

Отталкиваясь от ощущений и восприятий, мышление позволяет опосредственно – умозаключением – раскрыть то, что непосредственно – восприятием – не дано. Мышление позволяет человеку представлять не только внешнюю, но и внутреннюю сторону предмета, представлять предметы в отсутствие их самих, предвидеть их изменение во времени. Мышление соотносит данные ощущений и восприятий, сопоставляет, сравнивает, различает и раскрывает отношения. Раскрытие отношений, связей между предметами составляет существенную задачу мышления. Через раскрытие этих отношений мышление раскрывает новые, непосредственно не данные абстрактные свойства. Таким образом, мышление позволяет глубже познать сущность окружающего мира, нежели с помощью чувств и ощущений. Обобщенное отражение (познание) действительности - важнейший признак мышления. Поэтому мы можем сказать, что **мышление есть отражение закономерных существенных связей. Итак, мышление – это процесс опосредованного и обобщенного познания (отражения) окружающего мира.**

Благодаря познавательной деятельности человек не только способен адекватно приспособляться к внешней среде, но и активно изменять ее в соответствии со своими потребностями. Последнее во многом возможно

вследствие обобщенного и опосредствованного отражения окружающего мира, связанного с мышлением.

**Мышление** – психический познавательный процесс, характеризующийся обобщенным и опосредствованным отражением отношений между явлениями действительности (рис. 1).



**Рис.1** Общая характеристика мышления как психического процесса

Существенными признаками мышления как познавательного процесса выступают:

- обобщенное отражение действительности — благодаря мышлению человек способен постигать общие закономерности, в которых отражаются наиболее устойчивые связи и отношения между различными объектами и явлениями;
- познание мира, опосредствованное имеющимися знаниями — указание на то, что мыслительная деятельность предполагает использование имеющихся знаний, которые опосредствуют, влияют на решение стоящих задач;
- словесное опосредствование – мыслительная деятельность человека основывается на использовании понятий (обозначение явлений мира в словесной форме);
- мышление направлено на решение познавательной или практической задачи, или другими словами, оно проявляется и развивается в случае проблемы, которую индивиду надо разрешить.

Таким образом, благодаря мышлению человек организует свою жизнь на более высоком уровне: постигает общие закономерности окружающего мира, находит решения в затруднительных ситуациях, выступает активным началом во взаимодействии с миром. Это и позволяет считать мышление высшим познавательным процессом.



Проблемы мышления рассматривались в различных психологических теориях. Например, в рамках ассоциативной психологии мышление понималось как результат установления связи между следами прошлого опыта и новой информацией. Бихевиоризм обосновывал позицию, согласно которой мышление связано с образованием сложных связей между стимулами и реакциями. В отечественной психологии наиболее часто исследование мышления проводилось в рамках деятельностного подхода. В соответствии с ним внутренняя мыслительная деятельность человека не только является производной от внешней, практической деятельности, но и имеет такую же структуру. В ней можно выделить в качестве отдельных единиц анализа мыслительные действия и операции. На основе положений данного подхода были разработаны более частные теории (П. Я. Гальперин, Л. В. Занков, В. В. Давыдов и др.). В настоящее время активно предпринимаются попытки комплексных, междисциплинарных исследований мышления, ведущих к возникновению новых теорий. В качестве примера можно назвать т.н. информационно-кибернетическую теорию мышления, в которой предпринята попытка изучить закономерности мыслительной деятельности человека на основе знаний кибернетики, информатики, других наук.

В отечественной психологии в качестве физиологических основ мышления выделяют процессы, связанные с функционированием головного мозга. При этом считается, что мыслительную деятельность «обеспечивают» все зоны головного мозга, связанные с другими познавательными процессами (ощущением, восприятием, вниманием и т.д.). Поэтому и утверждается, что физиологическую основу мышления составляет сложная аналитико-синтетическая деятельность коры полушарий головного мозга. В соответствии с теорией И. П. Павлова, для процесса мышления большое значение имеют сложные временные связи, образуемые между мозговыми концами анализаторов.

Мыслительная деятельность обеспечивается системами функционально объединенных нейронов головного мозга, которые отвечают за конкретные мыслительные операции и имеют свои характеристики (коды). В нейронных кодах запечатлена определенная частота импульсной активности нейронов, участвующих в решении конкретных умственных задач.

Мышление так же напрямую связано с т.н. функциональными системами, под которыми понимается определенная организация элементов нервной системы и органов тела человека, позволяющая достигать полезного приспособительного результата и продуктивно выполнять мыслительные задачи (П. К. Анохин).

**Что является физиологической основой мышления?** Современных психологов и физиологов интересует вопрос о том, что является основой различных видов мышления, и в первую очередь словесно-логического и образного мышления. Можно предположить, что основой данных видов мышления являются соответственно слово и образ (в основном зрительный образ). Если это так, то с определенной степенью уверенности можно полагать, что и физиологические основы у них взаимосвязаны. Эти предположения частично были подтверждены современными исследованиями.

Много данных было получено в исследованиях пациентов с поврежденным мозгом. Эти исследования показывают, что все нарушения зрительного восприятия у пациента, как правило,

сопровождаются аналогичными нарушениями зрительных образов. Особенно поразительным примером служат пациенты с поражением теменной доли правого полушария, у которых в результате развивается зрительное игнорирование левой стороны поля зрения. Хотя и не слепые, эти пациенты игнорируют все, что находится в левой части их зрительного поля. Пациент мужчина может, например, не побрить левую сторону лица. Итальянский нейропсихолог Э. Л. Бизьяк просил своих пациентов со зрительным игнорированием представить себе знакомую площадь в их родном городе (Милане), как она выглядит, если стоять лицом к церкви. Большинство объектов, называемых пациентами, находились справа от них, и лишь немногие – слева. Когда их просили представить себе эту сцену с противоположной точки, как если бы они стояли перед церковью и смотрели на площадь, пациенты игнорировали объекты, которые они ранее называли (теперь эти объекты находились в левой части зрительного поля). Таким образом, образное мышление опосредуется теми же структурами мозга, что и восприятие.

К основным **формам мышления относят: понятие, суждение и умозаключение.**

**Понятие** – форма мышления, в которой отражаются закрепленные в слове обобщенные знания о существенных признаках предметов и явлений.

Иными словами, понятие – это совокупность существенных свойств предмета. Понятие обозначается словом, которое есть чувственная, материальная оболочка понятия. Мыслить понятиями – значит мыслить словами. *Понятие* – это опосредованное и обобщенное знание о предмете, раскрывающее его существенные объективные связи и отношения. Во всяком понятии можно выделить как эмоционально-образные наглядные компоненты, так и систему логических связей. У людей, стоящих на различных ступенях умственного развития, соотношение наглядно-образных и логических связей оказывается неодинаковым.

Понятия можно разделить на несколько видов. В частности, по характеру отражаемых связей и отношений выделяют *конкретные и абстрактные понятия*. **Конкретными** называются понятия, в которых отражаются связи и отношения между конкретными предметами и явлениями окружающей действительности в целостной и структурно-обособленной форме. В качестве примера можно привести такие понятия, как «компьютер», «собака», «река», «дом», «дорога». **Абстрактными** называются понятия, в которых отражаются свойства предметов, взятые в отвлечении (абстрактно) от их носителей (предметов). Примерами абстрактных понятий будут гуманизм, сила, чистота, надежность, синева, воля.

По другому признаку, по общности, различают **общие и единичные понятия**. *Общие понятия* («школа», «игра», «река») отражают круг однородных явлений (предметов), имеющих общий признак. *Единичные понятия* (река «Припять») обозначают один, конкретный предмет (явление).

В психологии принято различать **два вида понятий**, отличных как по своему происхождению, так и по психологическому строению. Обычно их обозначают терминами «**житейские**» и «**научные**» понятия. **Житейские понятия** (стул, стол, дерево и т.п.) приобретаются ребенком в практическом опыте, преобладающее место в них занимают наглядно-образные связи. Совершенно иначе обстоит дело с научными Понятиями, приобретаемыми ребенком в процессе обучения (государство, остров, глагол, млекопитающее и пр.). Структура обоих видов понятий различна: в житейских понятиях преобладают

конкретные, ситуационные связи, в научных – отвлечённые, логические связи. Первые формируются с участием практической деятельности и наглядно-образного опыта, вторые - с ведущим участием вербально- логических операций. Оба указанных вида понятий занимают различное место в умственной жизни человека и отражают разные формы его опыта.

**Содержание понятия.** Содержание понятия может быть раскрыто различными способами. Самый простой способ - внешнее описание тех явлений, которые включены в понятие (например, таким способом воспитатель знакомит детей с понятием «время года»). Другой способ - раскрытие понятия через перечисление существенных признаков, ранжируя

их по значимости. Научное раскрытие содержания понятия предполагает необходимость дать ему определение, т.е. подвести данное понятие под ближайшее родовое понятие с указанием существенных видов признаков.

**Усвоение понятия.** Усвоение понятия означает осознание его содержания умение выделять существенные признаки, точно знать границы понятия и его место среди других понятий. Можно выделить последовательность этапов усвоения понятия: конкретное единичное использование понятия; выделение понятий из круга родственных понятий, но не различение при этом существенных и несущественных признаков; определение обобщённых существенных признаков без умения широкого употребления понятия; выделение существенных признаков, широкое использование понятия.

Усвоение понятия по своей сути есть не что иное, как усвоение общественного опыта. Только человек имеет возможность посредством слов передавать из поколения в поколения накопленную информацию. Неслучайно, что во многих теориях обучения в качестве одного из ведущих принципов выделяется усвоение понятий.

Важная роль в усвоении понятий принадлежит его определению. Определение содержит указание наиболее существенных признаков предмета или явления, составляющих суть данного понятия, раскрывает отношение его к другим, более общим понятиям. В определении фиксируется наиболее важное, что должно быть усвоено при овладении понятием. Еще раз вспомним, что существенные признаки понятий - это свойства и отношения, при утрате, отсутствии или изменении которых предмет или явление становятся по своей природе или в каком-то важном отношении иными. Несущественные признаки влекут за собой появление лишь внешних, частных характеристик и отличий без изменения существа предмета или явления.

Одним из наиболее важных моментов в усвоении понятия является его осознание. Иногда, используя понятие, мы до конца не осознаем его смысл. Поэтому осознание понятия может рассматриваться как наивысшая степень в формировании понятий, как звено, соединяющее понятие и понимание.

В отечественной психологии в 40-50-х гг. XX в. понимание определяли как отражение связей, отношений предметов или явлений реального мира. В современной науке понимание трактуется как способность постичь смысл и значение чего-либо, а приведенное выше определение полностью отражает суть суждения. Конечно, в современной психологии понятия «суждение» и «понимание» не

являются полностью тождественными, но они самым тесным образом связаны друг с другом. Если понимание – это способность, то суждение – это результат данной способности. Суждение как форма мышления основано на понимании субъектом многообразия связей конкретного предмета или явления с другими предметами или явлениями.

Разъясняя смысл и суть понимания, А. А. Смирнов приводит следующий пример: «Мы не понимаем, как устроен мотор автомобиля, как он работает, как движется им автомобиль. Чтобы понять это, мы узнаем, из каких частей он состоит, как они связаны друг с другом, как взаимодействуют между собой, какова связь их с частями автомобиля. Понимание конструкции мотора и его действия достигается, следовательно, путем осознания связи его отдельных частей, как между собой, так и с тем, что ими движется в автомобиле». В свою очередь, дополняя высказывание А. А. Смирнова, можно утверждать, что когда мы осознаем причины движения автомобиля, мы будем в состоянии высказывать суждения о том или ином автомобиле.

Как правило, связи, которые мы отражаем в суждении, весьма разнообразны. Это определяется тем, что любой предмет объективной реальности находится в самых разнообразных связях с другими предметами и явлениями. Богатство связей предметов не всегда отражается в нашем суждении, поэтому *глубина понимания* различных предметов и явлений может варьировать. На первой ступени понимания мы можем лишь *обозначить* предмет или явление, относя их к какой-либо *самой общей категории*. Например, маленький ребенок всех знакомых и незнакомых мужчин и женщин называет словом «дядя» или «тетя», т. е. не различает пол человека, но относит воспринимаемого человека к какой-то общей для всех людей категории.

Другая, более высокая ступень понимания достигается тогда, когда общая категория предметов и явлений, к которой мы можем отнести то, что требуется понять, хорошо нам известна. Например, ребенок, воспринимая взрослого человека, может дифференцировать его пол и называет всех знакомых и незнакомых мужчин словом «дядя», а женщин – словом «тетя».

Более глубоким является понимание тогда, когда мы осмысливаем не только общие, но и специфические особенности предмета, отличающие его от того, что сходно с ним. Например, ребенок на более высокой стадии формирования понимания может различать знакомых и незнакомых людей, называя знакомых людей по имени.

Значительно помогает углубить понимание переход от общего, недифференцированного восприятия чего-либо к осмыслению каждой его части и пониманию взаимодействия этих частей. Кроме этого, углублению понимания способствуют осознание свойств предметов и явлений, их отношений между собой, а также понимание причин и происхождения того или иного явления.

Кроме глубины понимание имеет и другие характеристики. Так, второй существенной особенностью понимания является *отчетливость* осознания связей и отношений. Эта особенность также имеет ряд ступеней своего формирования. Например, на начальных ступенях мы лишь «чувствуем» смысл того, что стремимся понять. На других, более высоких ступенях мы все с большей ясностью понимаем смысл того или иного понятия.

Следующая характеристика понимания - *полнота* осмысления того, что надо понять. Чем сложнее предмет или явление, которое надо понять, тем выше значение этой характеристики понимания. Нельзя достигнуть высокой степени понимания предмета или явления, если мы не осмыслим каждую его часть, каждое его свойство.

**Суждение** – форма мышления, в которой отражается связь между предметами (явлениями) или между их свойствами.

Ввиду того, что предметы и явления, а также их свойства обозначаются соответствующими понятиями, можно утверждать, что в суждении устанавливается связь между понятиями. Выделяют две классификации суждений. В зависимости от того, соответствует ли суждений объективной реальности, различают истинные и ложные суждения. При этом в качестве критерия истинности суждения признается реальная жизнь (практика).

В зависимости от того, насколько широкий круг явлений отражается в суждении – общие, частные и единичные. Общие суждения распространяются на всю совокупность предметов (явлений), содержащихся в понятиях (например, «Все школьники летом отдыхают»). Частные суждения касаются только части предметов (явлений), относящихся к понятию (например, «Некоторые школьники увлекаются футболом»). В единичном суждении приводится указание на конкретное понятие («Ученик Федоров стал победителем X международной олимпиады по биологии»). Т.о, в суждениях представлена мысль о связи предметов (явлений) в развернутой и дифференцированной форме, о характере причинно-следственных связей. В этой мысли может содержаться либо утверждение, либо отрицание какого-либо соотношения.

**Умозаключение** – форма мышления, характеризующаяся тем, что на основе известных человеку суждений или понятий логически формулируется (выводится) новое суждение.

Умозаключения могут выводиться тремя способами, на основе которые выделяются соответствующие умозаключения:

- индуктивные умозаключения – выведение общего правила из частных фактов;
- дедуктивные умозаключения – распространение общего правила на конкретный случай;
- умозаключения по аналогии – новое суждение выводится по сходству с уже известным.

Таким образом, умозаключение представляет собой высшую форму мышления, которая позволяет человеку использовать различные мыслительные операции для нахождения новых решений, для формирования новых суждений. При этом человек может не прибегать к непосредственному, чувственному опыту, а оперирует абстрактной информацией (т.е. речь идет о теоретическом мышлении).

## 2. Мышление как деятельность.

*Мышление как деятельность. Мотивация мыслительной деятельности. Проблемная ситуация и задача. Мышление и решение задач. Вероятностная структура мыслительной деятельности. Выяснение условий задачи, гипотеза, программа решения, мыслительные операции, сопоставление полученных результатов с исходными условиями и т.д. Моделирование мышления. Мышление человека и "мышление" машины. Эвристический подход к проблемам мышления. Основные механизмы мышления. Мышление как анализ и синтез. Виды мышления и его индивидуальные особенности. Значения целеустремленности мышления. Культура ума.*

Всякая мыслительная деятельность целенаправленна. Мыслить человек начинает тогда, когда у него появляется потребность что-то понять. Мышление обычно начинается с проблемы или вопроса, с удивления или недоумения, с противоречия. Когда мы сталкиваемся с каким-либо затруднением, которое надо преодолеть, мы начинаем думать, размышлять.

Иными словами, **мыслительная деятельность** - это всегда решение задачи, заключающей в себе вопрос, ответ на который находится не сразу и не непосредственно. Разрешение задачи является естественным завершением мыслительного процесса. Всякое прекращение его, пока цель не достигнута, будет испытываться субъектом как срыв или неудача. Решение задачи или ответ на вопрос приходится искать, пользуясь промежуточными звеньями между вопросом и ответом (например, простая арифметическая задача). Здесь очень важно умение подметить непонятное, требующее разъяснения, т.е. умение увидеть вопрос. Сформулировать, в чем вопрос, - значит уже подняться до известного понимания, а понять задачу или проблему - значит найти путь для ее решения. Первый признак мыслящего человека - способность видеть проблемы там, где они есть. Сила великого ума нередко проявляется в том, что в чем-то привычном человек видит проблему, которую надо решить (Ломоносов, Павлов, Циолковский, Бехтерев, Менделеев и многие другие).

В ходе решения сложной задачи можно выделить несколько основных *этапов процесса мышления*. Начало мыслительного процесса состоит в **осознании проблемной ситуации**. Уже этот этап оказывается не всем под силу - тот, кто не привык мыслить, воспринимает окружающий мир как само собой разумеющееся. Чем больше знаний, тем больше проблем видит человек. Необходимо иметь мышление И. Ньютона, чтобы увидеть в падающем на землю яблоке проблему. В структуру проблемной ситуации входят познавательная потребность, побуждающая человека к деятельности неизвестное достигаемое знание (т.е. предмет потребности) и интеллектуальные возможности человека. Следующий этап мыслительного процесса состоит в **формулировке задачи**. Это означает, что в данных условиях удалось предварительно расчленить известное (данное) и неизвестное (искомое), а также определить требование (цель). Следующий этап мыслительного процесса - это **разработка стратегии решения задачи**, общей схемы решения. Задача решается различными способами, выбор которых обусловлен условиями задачи и интеллектуальными возможностями

субъекта. Если решаемая задача предполагает знание правил, то это означает включение в общую структуру еще двух этапов. На первом необходимо определить то правило, которое будет использовано, а на втором – применить данное общее правило к конкретным, частным условиям. Способом решения задачи может быть алгоритм, эвристика, правила и Т.д. В ходе разработки общей схемы решения задачи появляется гипотеза или несколько гипотез, но возникают они не всегда последовательно, и на любом этапе мыслительного процесса.

Существуют следующие *способы выдвижения гипотез*: а) сначала формулируются все возможные гипотезы, а затем в ходе проверки отбрасываются ложные; б) гипотезы выдвигаются и проверяются последовательно, по одной; в) в результате бессистемности действий (азарт) ни одна из гипотез не доводится до конца; г) гипотезы не формируются, а идет поиск случайного решения. Определив стратегию, переходя к выделению частных операций, последовательность которых необходимо строго соблюдать. Цепь последовательных операций приводит к определенному результату. Последний этап мыслительного процесса – этосравнение результата с исходным условием. В том случае, если результат соответствует условию, задача считается решённой. Если же такого соответствия нет, действие начинается снова, пока нужное согласование результата с исходным условием не будет достигнуто.

Мышление можно рассматривать как психическую деятельность, включающую ряд операций. К основным мыслительным операциям относят: *сравнение, анализ, синтез, абстракцию, конкретизацию и обобщение*. Все эти операции являются различными сторонами основной деятельности мышления – опосредования, Т.е. раскрытия все более существенных объективных связей и отношений между предметами, явлениями, фактами.

**Сравнение** – мыслительная операция, в процессе которой происходит установление сходства и различия между явлениями. Для успешности осуществления сравнения субъекту первоначально необходимо выделить существенные стороны, характеристики явления, после чего и происходит их сопоставление. Благодаря сравнению человек глубже постигает своеобразие различных групп объектов.

**Анализ** – мыслительная операция, характеризующаяся мысленным разложением, расчленением какого-либо сложного явления на составляющие части (элементы). В результате анализа мы имеем возможность глубже изучить характеристики всех составляющих элементов, увидеть характер взаимосвязи между различными элементами (изучить структуру) и тем самым постичь суть всего явления. Мы можем анализировать как явление, непосредственно воздействующее на нас в данный момент времени, так и явление, актуализируемое в психике благодаря памяти и представлению.

**Синтез** – мыслительная операция, характеризующаяся мысленным воссоединением различных элементов явления. Таким образом, условно синтез можно считать операцией, обратной анализу. Благодаря синтезу у нас формируется целостное представление о явлении с учетом закономерных связей между составляющими его элементами. Нельзя утверждать, что синтез обязательно следует после анализа. В процессе познания часто мы наблюдаем

другую ситуацию: человек сначала соединяет различные элементы в целое, формируя целостный образ, а после этого обращается к более детальному анализу элементов.

**Абстракция** – мыслительная операция, при которой происходит отвлечение от каких-либо свойств или частей предмета (явления) для выделения его наиболее существенных признаков. Следовательно, к абстракции мы обращаемся тогда, когда нам необходимо особо сконцентрироваться на наиболее важных свойствах (частях) изучаемого явления и отвлечься от других. В результате абстракции формируются абстрактные понятия, указывающие на существенные признаки и свойства предмета.

**Конкретизация** – мыслительная операция, при которой происходит представление единичного предмета или явления во всем многообразии его различных признаков и свойств. Т.е. конкретизация – операция, обратная абстракции. Условно можно сказать, что конкретизация – это конкретная иллюстрация явления.

**Обобщение** – мыслительная операция, заключающаяся в объединении предметов или явлений по их существенным признакам и свойствам. С обобщением непосредственно связаны систематизация и классификация, которые иногда также относятся к мыслительным операциям. При классификации на основе общих признаков мы выделяем различные группы явлений, а при систематизации между этими группами устанавливаются связи, позволяющие их рассматривать как систему.

Мыслительные операции выделяются для того, чтобы рассмотреть различные способы решения умственных задач. Но в реальной жизни при решении различных задач мыслительные операции используются не по отдельности, а в совокупности. При этом сочетание мыслительных задач определяется, с одной стороны, характером стоящей проблемы, а с другой, особенностями познавательной сферы человека. В то же время форму мышления следует рассматривать и как то средство, благодаря которому организуется последующая мыслительная деятельность.

**Решение мыслительных задач.** Задача характеризуется тем, что, с одной стороны существуют определенные условия (что дано) и неизвестное, которое необходимо (желаемо) найти. Если человек уже сталкивался с данной задачей, то он может использовать тот вариант решения, который дал нужный результат. Однако в этом случае можно констатировать, что мышление не задействуется. О мышлении мы вправе говорить лишь в случае, если человек имеет перед собой задачу, на которую нет готового ответа. Подобную ситуацию обозначают как проблемную.

Мыслительная задача в каждой проблемной ситуации имеет свою специфику, что отражается и на особенностях ее решения. Виды поиска решения задачи могут быть самыми различными, например:

- поиск посредством систематических проб связан с последовательным перебором всех возможных вариантов решения на каждом этапе;
- случайный поиск — не имеющий какой-то строгой системы и логики поиск вариантов решения;



- выборочный поиск — выбор способа решения на данном этапе определяется с учетом результатов решения предыдущих этапов;
- избирательный (селективный) поиск — способ решения задач с использованием новых, творческих подходов.

В качестве основных этапов мыслительного процесса можно выделить следующие:

1. Мотивация (желание решать задачу) – важнейшее условие эффективности мыслительного процесса. Человек, имеющий сильное желание, будет проявлять больше настойчивости, и при прочих равных условиях, у него больше шансов прийти к верному решению.

2. Анализ проблемы — всестороннее изучение имеющихся данных, рассмотрение всего, что может быть полезно для решения.

3. Поиск решения – различные попытки нахождения возможных способов решения задачи. На данном этапе могут использоваться виды поиска, рассмотренные выше.

4. Логическое обоснование решения — выбор из нескольких вариантов одного, наиболее логически обоснованного.

5. Реализация решения – практическое использование выбранного варианта решения.

6. Проверка найденного решения — оценка правильности или неправильности осуществленного решения.

7. Коррекция решения в случае его неправильности и возврат ко 2 этапу.

**Виды мышления.** Мыслительная деятельность человека разнообразна и многопланова. Это особенно проявляется в существовании различных видов мышления. В психологии наибольшую популярность получили классификации мышления по следующим основаниям:

- по форме;
- по характеру решаемых задач;
- по степени развернутости;
- по степени новизны и оригинальности.

По *форме* выделяют 3 вида мышления: **наглядно-действенное, наглядно-образное и абстрактно-логическое.**

*Наглядно-действенное мышление* связано с первой стадией развития мышления человека и характеризуется тем, что решение задачи осуществляется с помощью реального, физического преобразования проблемной ситуации. Другими словами, осуществляемые операции происходят во внешней, практической форме посредством осуществления манипуляций с предметами. Данный вид мышления, соответственно, наблюдается и у высших животных.

*Наглядно-образное мышление* наблюдается в ситуациях, когда для нахождения решения индивид использует конкретные образы. Имея возможность активно изменять представления о предметах, полученные благодаря органам чувств, человек может формировать разностороннее видение проблемы, что позволяет найти наиболее оптимальное решение. Наглядно-образное мышления особенно характерно для дошкольников и младших школьников. Поэтому не

случайно, что ученики начальных классов стремятся наполнить абстрактные понятия конкретными образами.

*Абстрактно-логическое* (или словесно-логическое) мышление основывается на использовании понятий и рассуждений для решения стоящих задач. Т.е. в основе функционирования данного вида мышления лежит использование слов, которые отражают различные отвлеченные понятия, поэтому именно благодаря ему человек способен обобщенно отражать окружающую действительность. Абстрактно-логическое мышление в онтогенезе возникает на более поздних этапах онтогенеза.

У зрелого человека все рассмотренные виды мышления тесно связаны между собой и взаимодополняют друг друга. В то же время часто можно говорить о преобладании того или иного вида мышления.

По *характеру решаемых задач* условно выделяют **теоретическое и практическое мышление**. *Теоретическое мышление* связано с постижением законов, закономерностей, свойств предметов и явлений. *Практическое мышление* определяет успешность решения реальных, практических задач. Поэтому оно подразумевает разработку планов и постановку целей, а также практическую их реализацию, ведущую к изменению действительности.

Чаще всего наиболее оптимальным является гармоничное сочетание теоретического и практического мышления. В ином случае мы вправе говорить об определенной ограниченности познавательной сферы человека.

По *степени развернутости* также выделяют два вида мышления: **дискурсивное и интуитивное**. Если в ходе мыслительной деятельности человек осознает все ее этапы, говорят о дискурсивном (развернутом) мышлении. Когда же мы наблюдаем ситуацию, когда решение задачи приходит быстро и неожиданно, человек не осознает последовательность основных этапов, данное мышление обозначают как интуитивное.

Результат мыслительной деятельности может быть рассмотрен и с точки зрения *новизны* (оригинальности). **Репродуктивное (воспроизводящее) мышление** – вид мышления, при котором человек использует имеющиеся способы решения задачи. **Продуктивное (творческое мышление)** связано с созданием новых, до этого не используемых подходов, способов к решению мыслительной задачи.

**Качества мышления.** Для одних людей характерно оперирование наглядными образами, другим свойственно использовать абстрактные теоретические модели. Мыслительная деятельность людей имеет значительные индивидуальные различия, которые выражаются в следующих качествах:

На этапе постановки задач индивидуальные особенности мышления проявляются в его *самостоятельности и инициативности*. Под самостоятельностью мышления понимают умение увидеть и поставить новый вопрос, новую проблему, попытаться решить их особыми путями. Тесно связана с самостоятельностью мышления и инициативность, Т.е. стремление самому искать и находить пути и средства для разрешения задачи. Проверка решения требует проявления критичности мышления.

*Критичность мышления* – склонность человека любую информацию подвергать сомнению, анализировать разные доводы в пользу того или иного решения. Противоположное качество – *некритичность мышления*.

*Глубина мышления* – способность проникнуть в сущность проблемы, увидеть главные причины и на основе этого уметь представить развитие дальнейших событий. Противоположное качество – *поверхностность мышления*.

*Широта мышления* – охват различных аспектов вопроса (проблемы), умение сопоставить разноплановые данные. Противоположное качество – *узость мышления*.

*Гибкость мышления* – умение адекватно и своевременно изменять решения в связи с учетом новых факторов, изменения ситуации. Противоположное качество – *стереотипность мышления*.

*Оригинальность мышления* – способность творчески решать задачи, находить новые подходы. Противоположное качество – *стандартность мышления*.

*Быстрота мышления* – скорость решения человеком стоящей задачи, определяемая его способностью оперативно перерабатывать информацию, находить и реализовывать принятое решение. Противоположное качество – *медлительность мышления*.

*Косность, стереотипность мышления* – качества, которые развиваются при малой вариативности задач в процессе обучения. Индивидуальные особенности мышления зависят от личности человека. Особенности мыслительной деятельности зависят от эмоциональности человека, имеющихся у него знаний и опыта.

Различают **ум теоретический** и **ум практический**. Особенности того и другого ума блестяще раскрыл Б.М. Теплов в своей работе «Ум полководца». Он писал: «Отличие между этими двумя типами мышления нельзя искать в различиях самих механизмов мышления, в том, что тут действуют два разных интеллекта. Интеллект у человека один, и едины основные механизмы мышления, но различны формы мыслительной деятельности, поскольку различны задачи, стоящие в том и другом случае перед умом человека». Б.М. Теплов показал, что теоретическое и практическое мышление по-разному связаны с практикой. И дело не в том, что одно из них связано с практикой, а другое нет, а в том, что характер этой связи различен. Работа теоретического мышления направлена в основном на нахождение общих закономерностей и принципов развития, организации и прочих явлений и фактов действительности. Работа практического мышления в основном направлена на разрешение частных, конкретных задач любого масштаба. По меткому выражению А.П. Чехова, чем выше человек по умственному развитию, тем он свободнее, тем большее удовольствие ему доставляет жизнь.

Выделенные качества мышления связаны с различными психическими процессами и свойствами. Особое значение имеют особенности функционирования и уровень развития всех познавательных процессов. Также значительное влияние на индивидуальное своеобразие мышления будут

оказывать психические свойства человека (темперамент как сочетание свойств нервной системы, характер, способности).

Динамические характеристики мышления зависят от особенностей нервной деятельности человека. Они определяют скорость, быстроту мышления. Так, холерики характеризуются высокой скоростью мыслительных процессов, а флегматики – интеллектуальной инертностью. Конечно, время, в течение которого дается ответ на поставленный вопрос, связано также со сложностью решаемой задачи. Но при прочих равных условиях можно найти людей, у которых сложные мыслительные операции протекают очень быстро. Неофициальным чемпионом мира по скорости устного счета признан голландский математик Калем Клейм. Он извлекает корень 19-й степени из числа со 133 цифрами. Вся работа занимает у него 3 минуты. Особенно отчетливо роль скорости мыслительных операций проявляется при различных психических заболеваниях. Так, у больных эпилепсией в связи с уменьшением скорости операций, мышление становится более инерционным, вязким, медленным.

Следует отметить, что **деятельностная теория мышления** способствовала решению многих практических задач, связанных с обучением и умственным развитием детей. На ее основе были построены известные теории обучения и развития, среди которых теории П. Я. Гальперина, Л. В. Занкова, В. В. Давыдова. Однако в последнее время, с развитием математики и кибернетики, появилась возможность создать новую информационно-кибернетическую теорию мышления. Оказалось, что многие специальные операции, применяемые в программах машинной обработки информации, очень похожи на операции мышления, которыми пользуется человек. Поэтому появилась возможность изучить операции человеческого мышления с использованием кибернетики и машинных моделей интеллекта. В настоящее время даже сформулирована целая научная проблема, получившая название проблемы «искусственного интеллекта».

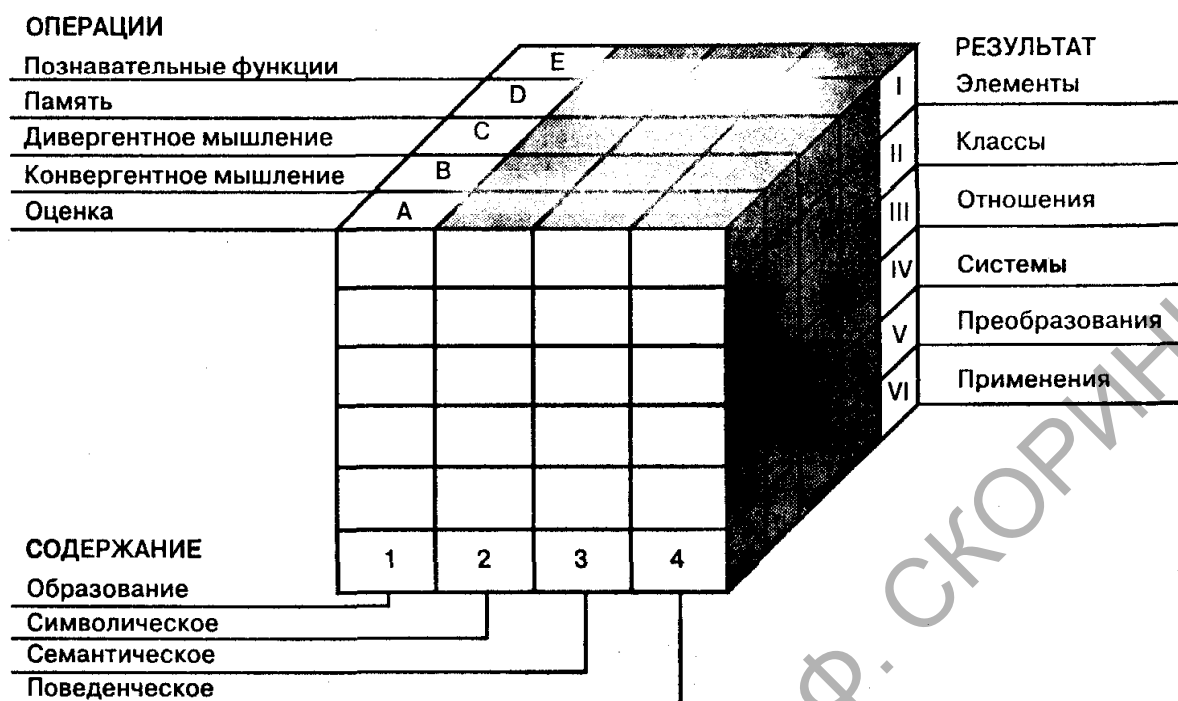
Параллельно с теоретическими поисками постоянно ведутся экспериментальные исследования процесса мышления. Так, в начале XX в. французские психологи А. Вине и Т. Симон предложили определять степень умственной одаренности посредством специальных тестов. Их работы положили начало широкому внедрению тестов в проблему исследования мышления. В настоящее время имеется огромное количество всевозможных тестов, предназначенных для людей разного возраста от 2 до 65 лет. Причем все тесты, предназначенные для исследования мышления, можно разделить на несколько групп. Прежде всего, это тесты достижения, свидетельствующие о наличии у человека определенного объема знаний в той или иной научно-практической области. Другую группу составляют интеллектуальные тесты, предназначенные в основном для оценки соответствия интеллектуального развития обследуемого биологическому возрасту. Еще одна группа – это критериально-ориентированные тесты, предназначенные для оценки способности человека решать определенные интеллектуальные задачи.

В настоящее время широко известен **тест Стэнфорд-Бине**. Он состоит из шкал для оценки общей осведомленности, уровня развития речи, восприятия, памяти, способности к логическому мышлению. Все задания в тесте

распределены по возрастам. Суждение об интеллектуальном развитии (коэффициент интеллекта) выносится на основании сопоставления результатов обследования конкретного человека со средними показателями соответствующей возрастной группы. Поэтому с помощью этого теста можно определить так называемый умственный возраст обследованного (соответствие полученного результата среднему показателю соответствующего физического возраста). Другой, не менее известный тест оценки интеллектуального развития – **тест Векслера**.

Самостоятельной группой тестов являются критериально-ориентировочные тесты, которые, как было сказано выше, предназначены для оценки способности человека решать определенные интеллектуальные задачи. Наиболее известными тестами данной группы в отечественной психологии являются тест МИОМ и модификация интеллектуальной батареи тестов Э. Амхауэра, предложенная Б. М. Кулагиным и М. М. Решетниковым (тест «КР-3-85»). В последнее время стали широко использоваться тесты достижений. Например, в процессе обучения в школе учащимся с целью проверки качества и объема знаний предлагают выполнить контрольные тесты. Как и критериально-ориентировочные тесты, тесты достижений широко используются при решении задач профессионального отбора. Целесообразность этого обусловлена тем, что успешное овладение профессией требует определенного общеобразовательного уровня. Чем сложнее профессия, которой необходимо овладеть, тем более жесткие требования предъявляются к общеобразовательной подготовке кандидатов.

Следует отметить, что любой из тестов, предназначенный для оценки интеллектуального развития, в большей или меньшей степени может восприниматься как своеобразная экспериментальная модель. Причем в процессе экспериментальных исследований был создан целый ряд концептуально-экспериментальных моделей интеллекта. Одной из наиболее известных моделей является модель интеллекта, предложенная Дж. Гилфордом (рис. 2). Согласно концепции Гилфорда, интеллект – это многомерное явление, которое может быть оценено по трем направлениям: содержанию, продукту и характеру.



*Рис. 2 Модель интеллекта, предложенная Дж. Гилфордом*

Следует отметить, что, несмотря на многочисленные теоретические поиски и экспериментальные исследования, единого мнения о структуре и природе мышления нет. Бесспорным в настоящее время является то, что мышление – это один из высших познавательных психических процессов, оказывающий существенное влияние на всю деятельность человека, а также то, что в структуре мышления можно выделить определенные умственные операции.

### 3. Характеристика речевой деятельности.

*Мышление и речь. Единство мышления и речи. Физиологические основы мышления. Роль скрытых речевых реакций в процессах мышления. Виды речевой деятельности. Устная речь. Интонация и другие коммуникативные и экспрессивные возможности устной речи. Диалогическая и монологическая речь и ее особенности. Внутренняя речь, ее происхождение. Взаимосвязь внутренней и внешней речи. Важнейшие черты внутренней речи, ее сокращенность и обобщенность. Письменная речь. Внутренняя речевая деятельность и письменная речь. Понимание письменной речи. Роль слова в формировании понятий. Исторический процесс образования понятий. Формирования понятий в процессе обучения.*

Основной единицей языка является слово. Можно выделить две основные функции слова, обозначаемые терминами «предметная отнесенность» и «значение». Каждое слово обозначает какой-либо предмет, вызывает у нас образ этого предмета. Эта первая основная функция слова и называется предметной отнесенностью. Слово имеет и другую более сложную функцию: оно дает возможность анализировать предметы, выделять в них существенные свойства, относить предметы к определенной категории – т.е. является средством абстракции и обобщения. Эта вторая функция слова обычно обозначается термином «значение слова». Это позволяет перейти от наглядных обозначений к более общим понятиям. Речевая деятельность может осуществляться человеком

как на основе воспроизведения речевых образов во внешнем, так и во внутреннем плане. В связи с этим принято *различать внешнюю и внутреннюю речь*.

Существует несколько теорий развития речевой деятельности. В их основе лежат **три фактора: научение созреванию и умственное развитие**. Все три фактора взаимосвязаны между собой, и от них зависит весь ход развития речевой деятельности, начиная с раннего детского возраста. Научение начинается с первых дней жизни ребенка. Мать, ухаживая за ребенком, обращается к нему с ласковыми и нежными словами, и ребенок эмоционально реагирует на них. Хотя ребенок и не понимает обращенную к нему речь, но он привыкает к звукам членораздельной человеческой речи, и у него постепенно формируется фонематический слух. Известно, что дети, лишенные человеческого общества и не слышавшие человеческой речи, не научатся говорить и понимать других людей.

Наиболее интенсивное развитие речи у нормального ребенка падает на возраст от одного до трех лет. Этот период является наиболее *благоприятным (сензитивным) для развития речи*. В течение первого года жизни у детей происходит созревание специфических задатков, обеспечивающих их последующую речевую деятельность. В данном случае на развитие речи у детей оказывает влияние второй фактор, связанный с созреванием и развитием речевого аппарата и нервных центров, регулирующих его деятельность. На быстрое развитие речевой деятельности у детей в этот период оказывает большое влияние также и третий фактор - когнитивный, связанный с умственным развитием ребенка. Известно, что прежде чем научиться произносить слова, ребенок сначала начинает понимать их смысловое значение. Познание мира ребенком начинается с первых дней его жизни. Действующие на его органы чувств стимулы отражаются в форме сенсорных образов, которые непосредственно связаны с врожденными биологическими реакциями организма. В дальнейшем по мере общения со взрослыми, эти образы начинают ассоциироваться со словами, произносимыми ими. В результате этого образы отделяются от врожденных реакций и приобретают вместе со словами субъективный смысл, на основе чего у детей начинает проявляться предметное сознание и его духовное содержание. Так, с самого начала, под влиянием речевых стимулов у ребенка зарождается духовный мир, определяющий дальнейшее развитие человека. В Евангелии от Иоанна сказано: «Вначале было Слово, и Слово было у Бога, и Слово было Бог».

Слово создает духовный мир человека, оно делает его сильным или слабым, честным или лживым, одухотворенным или бездушным, высоконравственным или безнравственным. Слово может убить человека, слово может спасти человека, слово может побудить совершить великие деяния, слово может склонить его к бесчестным поступкам. Какие слова слышит ребенок с момента своего рождения, таким он станет в будущем. Если ему говорят ласковые слова, он улыбается, тянет к взрослому ручки, если же на него кричат по всякому поводу и без повода, он хмурится, заливаясь плачем, становится замкнутым, раздражительным и истеричным.

Первые слова, имеющие предметную соотнесенность, ребенок начинает произносить только к концу первого года жизни. По своему значению отдельные

слово ребенка заменяет фразу взрослого. Оно, как правило, дополняется действиями, мимикой и пантомимикой. После первого год жизни у ребенка начинает быстро расти словарный состав, а после одного года семи месяцев до трех лет он овладевает в процессе общения грамматической структурой языка. В дальнейшем, в течение дошкольного возраста, происходит увеличение словаря и усложнение грамматических конструкций предложений. Тот факт, что ребенок, прежде чем начать говорить, уже понимает слова, а потом начинает говорить с самим собой, побудил известного швейцарского психолога Ж. Пиаже высказать предположение, что у ребенка развитие речи происходит от эгоцентрической (речи для себя) к социализированной (речи для других). Л.С. Выготский выдвинул противоположную концепцию, в соответствии с которой эгоцентрическая речь рассматривается как переходной этап от первоначально социализированной внешней речи к внутренней индивидуальной.

**Речь** чаще всего определяется как форма общения людей, опосредствованная языком. Однако следует отметить, что речь, как психический феномен, изучается в психологии в двух основных проявлениях: как средство передачи информации в процессе межличностного взаимодействия (в приведенном определении отражена именно эта функция); как средство мышления в познавательной деятельности. В рамках рассматриваемой темы нас будет интересовать прежде всего последнее. Что же касается рассмотрения речи как средства общения, то эти вопросы подробно рассматриваются в социальной психологии (рис. 2).



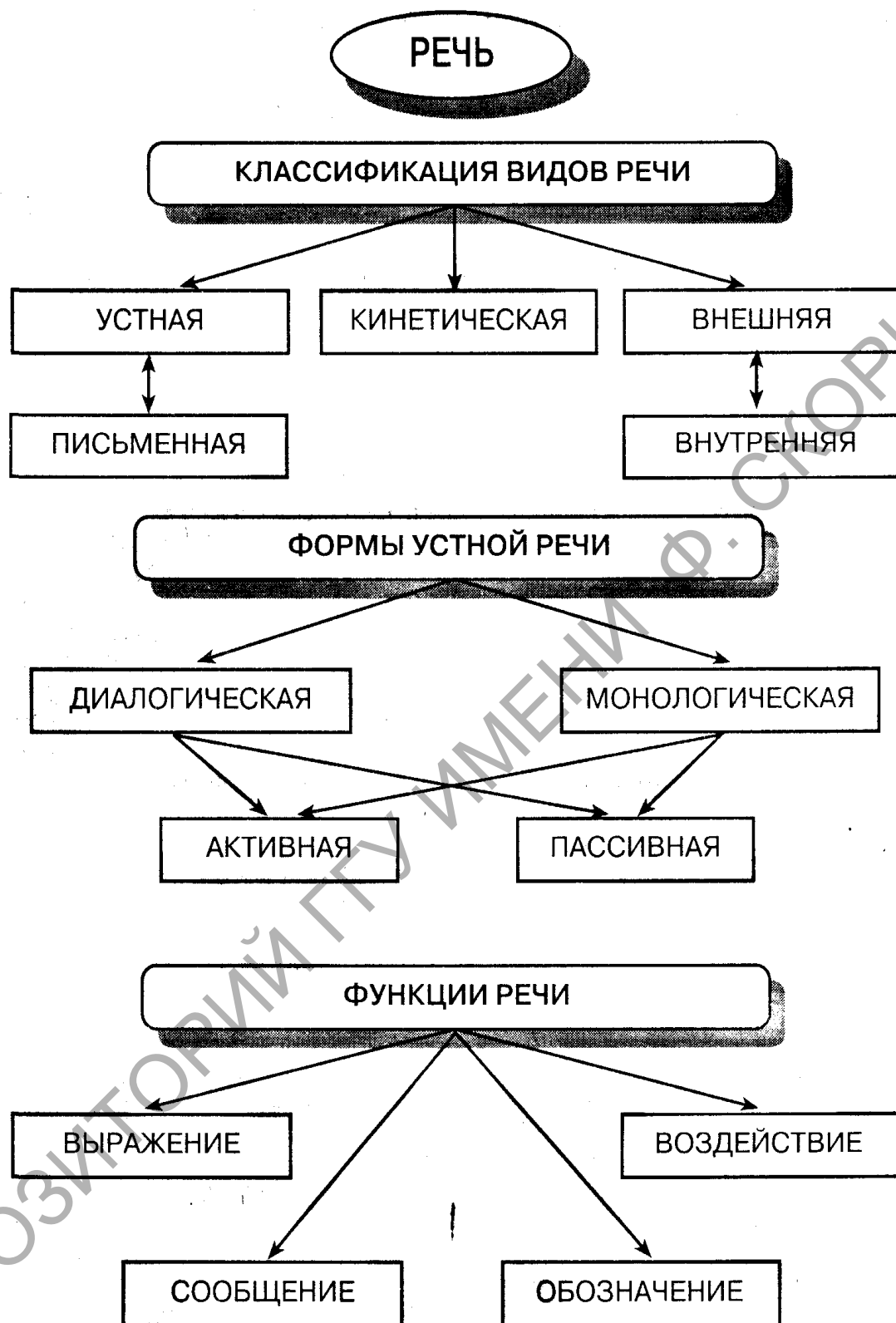


Рис. 2. Общая характеристика речи

Выделяют 4 основные функции речи:

- *выражение* – указывает на то, что благодаря речи мы имеем возможность высказать свое отношение к определенному объекту, ситуации, человеку;
- *сообщение* – связано с тем, что именно посредством слов, в основном, идет обмен информацией между людьми;

- *обозначение* – выражается в придании названия предметам и явлениям;
- *воздействие* – посредством речи мы оказываем влияние на мысли, эмоции, поведение других людей.

С функциями речи непосредственно связаны и ее **основные свойства**:

- *содержательность* – объем и глубина выраженной в речи информации;
- *понятность* – умение индивида использовать адекватные ситуации и партнеру слова, предложения, употреблять нужные понятия;
- *выразительность* – эмоциональная насыщенность и окраска, содержание образных выражений, метафор, способность вызвать отклик в собеседнике;
- *воздейственность* – способность влиять на других людей (их убеждения, эмоции, мотивацию и т.д.).

Речь предполагает использование языка. **Язык** – *система знаков, выступающая средством человеческого общения, мыслительной деятельности, а также способом передачи информации от поколения к поколению.*

Язык является общим для народа, говорящего на нем, в то время как речь всегда субъективна и неповторима, зависит от конкретного человека. Всякий язык имеет определенную систему слов с соответствующими значениями (лексический состав языка), определенную систему форм слов и словосочетаний (грамматика языка) и определенный звуковой состав (фонетика языка).

Выделяют различные **виды речи**.

По тому, связана речь с обращением к другим людям или нет, выделяют *внутреннюю и внешнюю речь*.

**Внутренняя речь** связана с использованием языка вне процессов реального общения между людьми. При этом различают три типа внутренней речи: 1) «речь про себя» – внутреннее проговаривание, наблюдаемая, например, при решении трудных мыслительных задач; в данном случае она соответствует структуре внешней речи; 2) речь как средство мышления; при этом различные понятия и суждения могут быть «свернуты», закодированы в виде соответствующих схем, образов и, соответственно, данный тип не соответствует структуре внешней речи; 3) речь как средство внутреннего программирования – использование слов для оказания воздействия на свое состояние, эмоции, мотивацию.

*Внутренняя речь* является особым видом речевой деятельности. В отличие от внешней речи она обращена не к другим людям, а к самому себе. В связи с этим она осуществляется во внутреннем плане и существует в форме мыслей и моторных образов слов, которые возникают в результате скрытых речевых движений артикуляционного аппарата. Внутренняя речь может предшествовать внешней речи (устной и письменной) и являться фазой планирования при ее осуществлении. Структура внутренней речи имеет существенные особенности, по сравнению с внешней. Поскольку она обращена к самому себе, то нет надобности в развернутом виде осуществлять высказывание. Отсюда внутренняя речь является свернутой, сжатой, фрагментарной и может существовать на основе

мысленного воспроизведения отдельных слов, несущих основную смысловую нагрузку. Слова, которые применяет человек во внутренней речи отличаются от слов внешней речи, тем что они фрагментарны, сокращены и могут сливаться с другими словами. На основе внутренней речи осуществляется интеллектуальная и духовная жизнь личности, проявляются ее нравственные взгляды и убеждения, мечты и идеалы, желания и стремления, сомнения и верования. Посредством внутренней речи личность, осуществляя самовнушение, вызывает у себя определенные желания и стремления, настраивает свою душевную жизнь на определенный лад, стремится проявить твердость духа, непоколебимость своих взглядов, верований, планов, решений, "убеждений. На основе внутренней речи осуществляется аутогенная тренировка, благодаря которой человек приобретает такие психические качества и физические состояния, которые страстно желал бы иметь у себя. Под влиянием самовнушения личность может проявить такую силу духа, что казалось бы это превосходит все возможности и ресурсы человеческой психики.

Наряду с внешней и внутренней речью существует так называемая **эгоцентрическая речь**, которая занимает промежуточное место между ними.

По форме своего существования ее можно отнести к внешней речи, так как она может проявляться или в форме устного высказывания, или в письменном виде, но в отличие от внешней речи она обращена не к другим людям, а к самому себе. Для понимания особенностей психического развития ребенка важно также определить и еще один вид речи – *эгоцентрической*.

*Эгоцентрическая речь* – речь ребенка, обращенная к самому себе, позволяющая ему управлять и контролировать свою деятельность. По мнению Л. С. Выготского, *эгоцентрическая речь* – своего рода переходный этап между внешней и внутренней речью. Т.е. сначала ребенок пассивно воспринимает речь других людей, затем вслух обращается к себе для регуляции своих действий, а на основе этого впоследствии формируется внутренняя речь и развивается его мышление.

Эгоцентрическая речь проявляется и у детей, и у взрослых. Дети во время игры часто начинают говорить вслух, фиксируя последовательность совершаемых ими действий. Взрослые тоже начинают рассуждать вслух, когда у них возникают в процессе осуществления умственных или практических действий какие-либо затруднения. Эгоцентрическая речь широко применяется при подготовке к устному выступлению с целью предварительного проговаривания его содержания и наиболее правильного подбора и применения языковых средств. Применяется она также и для закрепления усвоенной информации и для письменного фиксирования событий, мыслей, чувств и всего сокровенного, что происходит в духовном мире человека.

**Внешняя речь** ориентирована на других людей и характеризуется передачей при помощи языка необходимой информации. Внешняя речь, в свою очередь, может быть *письменной и устной*. *Письменная речь*, так же как и устная является одним из видов внешней речи. **Письменная речь** – общение посредством слов, выраженных в письменных текстах. Для данной речи характерна достаточно сложная композиционно-структурная организация, особые

(в отличие от устной речи) стиль и грамматическое построение. Чтение – восприятие текстовой информации. Чтение письменной речи про себя отличается высокой скоростью (скорость чтения превышает процесс говорения в среднем в три раза).

Осуществляется она посредством воспроизведения и восприятия графических образов слов, которые являются продуктом трансформации звуковых и моторных образов слов. Письменная речь излагается, как правило, в форме определенного текста. Для правильного восприятия и понимания текста имеет большое значение его структура и характеристика. Характеристика может быть внешняя и внутренняя. Внешняя характеристика зависит от формы изложения текста, его структуры и объема. Внутренняя характеристика связана со смысловым содержанием текста, которое включает в себя теоретические положения, факты, их анализ и отношение к ним. Понимание текста связано с его интерпретацией, в основе которой лежит сложная мыслительная деятельность. Существует несколько видов интерпретации: эмпирико-наглядная, теоретико-наглядная, теоретико-эмпирическая, теоретико-семантическая. **Динамика понимания текста** имеет в своей основе систему умственных операций: ориентировка в тексте, структурирование материала (смысловое разграничение, установление системы информации, семантическое взвешивание), переконструирование (переход от внешней структуры к внутренней), свертывание и развёртывание информации.

Существуют *внутренние и внешние причины непонимания текста*: *внутренние причины* имеют психологический характер: низкий уровень развития интеллекта читателя, пассивность и неэкономичность его мышления, несформированность операционных основ чтения, неумение организовать чтение и т. п.

*Внешние причины* связаны с особенностями текста: сложность текста, его громоздкость, несовершенство описания его содержания, отсутствие логики изложения и т. п. Как видим, письменная речь даёт возможность развить интеллектуальные способности, стать образованным и духовно богатым человеком, познать природу и общество, быть в курсе всех событий, происходящих в мире.

**Устная речь** – словесное общение при помощи языка, воспринимаемого на слух. В устной речи условно можно выделить два процесса: **говорение и аудирование**. *Говорение* – процесс непосредственного обращения к собеседнику при помощи слов. Выделяют две основные характеристики данного процесса — объем высказываемых фраз и темп речи. *Аудирование* – процесс восприятия устной речи, обусловленный особенностями субъекта и объекта общения, содержанием передаваемой информации, ситуацией и др. Важно, чтобы в ходе общения человек не только понял содержание сообщения, но и был способен воспринимать скрытый подтекст и эмоциональное состояние говорящего.

*Устная речь может быть в форме диалога или монолога*. **Диалогическая (разговорная) речь** – вид речи, характеризующийся тем, что в ходе общения происходит активный обмен информацией между двумя и более собеседниками.

Как правило, данная речь основана на использовании простейших форм речи, не требует развернутых положений, содержит эмоциональную окраску.

**Монологическая речь** – речь, произносимая одним человеком, и направленная на определенную аудиторию. В отличие от диалогической, монологическая речь, как правило, более сложна, логична, содержательна.

В психологии также иногда выделяют активную и пассивную речь. Активная речь связана с говорящим, пассивная – речь слушающего (считается, что слушатель про себя часто повторяет слышимое).

Таким образом, речь, являясь средством коммуникации между людьми, выполняет и другую важнейшую функцию – выступает средством мыслительной деятельности человека. В своих работах Л. С. Выготский убедительно показал, что формирование высших психических функций (произвольности и осознанности познавательных процессов) осуществляется благодаря речи. Об этом свидетельствуют факты, когда речевые нарушения сказываются на развитии всех сторон психической организации человека, и особенно на интеллектуальной сфере.

#### 4. Характеристика взаимосвязи мышления и речи.

*Мышление и речь. Единство мышления и речи. Физиологические основы мышления. Роль скрытых речевых реакций в процессах мышления.*

Известно, что на психику и духовный мир человека оказывают решающее влияние **четыре основных фактора: общество, культура, идеология, язык и речь**. Базовым фактором является общество, вне которого немислима человеческая жизнь и формирование духовного облика человека. Все остальных факторы являются производными, так как они есть продукт функционирования, человеческого общества. Язык и речь, порождаемые обществом, в свою очередь, являются основным условием развития общества, культуры, идеологии и духовного мира каждого человека как члена общества.

Что же такое язык и речь и почему они определяют духовное и вообще психическое развитие человека? Язык и речь неразрывно связаны между собой. Их существование и развитие невозможно друг без друга. Там, где появляется язык, возникает и речь. Если не осуществляется речь, исчезает и язык. Хотя язык и речь функционируют вместе, но они представляют собой по форме своего существования разные явления. *Язык - это система словесных знаков, посредством которых люди обозначают предметы и явления как реального, так и потустороннего мира. Язык является средством закрепления, передачи и усвоения личного, так и общественно-исторического опыта, приобретенного в процессе осуществления практической и познавательной деятельности людей.* Язык создается людьми и является общественно-историческим явлением. В языке народа отражается его духовный мир, его знания, его верования, нравственные и моральные идеалы, обычаи и традиции, надежды и чаяния, словом, все то, что составляет духовную жизнь общества. Язык дает возможность людям осуществлять совместную деятельность, ставить общие цели, достигать

выдающихся результатов в познавательной и созидательной деятельности. Язык является важнейшим средством общения между людьми, средством сообщения информации и средством воздействия друг на друга. Язык, как система словесных знаков, порождается и осуществляется посредством речевой деятельности. Слова могут существовать в форме звуков, графических знаков и моторных символов, возникающих в результате функционирования органов речи. Таким образом, *речь можно рассматривать как деятельность, направленную на воспроизведение и восприятие звуковых, графических и кинестезических образов слов, на основе которых возникает, существует и проявляется сознательная психика человека и его духовный мир.* Каким же образом сознательная психика и духовный мир человека связаны с языком и речью? Это происходит благодаря тому, что *слово, как основной элемент языка и речи, имеет, с одной стороны, общее смысловое содержание, закрепленное за ним обществом, а, с другой стороны конкретное личное содержание, приобретенное на основе индивидуального опыта. Усваивая значение слов человек при обретает знания о мире и о самом себе, приобретает способность осознавать все что происходит вокруг него и в нём самом.*

*Слово, как любой другой знак, полагал Л. С. Выготский, является, орудием интеллектуальной деятельности.* В отличие от орудий труда слова, имеющие смысловое значение, изменяют не материальные предметы, а психику человека. *На основе речевой деятельности у человека возникают знания, мысли и представления о предметах и явлениях внешнего и внутреннего мира, о сущности бытия, о смысле жизни, о нравственных и культурных ценностях, вера в справедливость и добро и в их вечное существование, вера в то, что порок и зло неизбежно будут наказаны. Таким образом, язык и речь являются основным средством общения, орудием интеллектуальной и духовной деятельности и важнейшим условием развития как всего человечества, так и каждого индивида.* Речевая деятельность, направленная на воспроизведение и восприятие звуковых, графических и моторных образов слов, на основе которых осуществляется психическая деятельность человека, управляется и регулируется речевыми центрами, расположенными в левом полушарии головного мозга.

*Исключительно важная особенность мышления - его неразрывная связь с речью.* Выделяя нечто общее в предметах и явлениях окружающего мира, человек обозначает его словами. Через слово человек впервые узнает о том, чего еще не видел (а возможно, никогда и не увидит!). Неразрывная связь мышления с речью не означает, однако, что мышление сводится к речи. Мышление и речь, мысль и слово — не тождественны друг другу. Одну и ту же мысль можно выразить на разных языках.

В более строгом понимании речь – процесс общения, опосредованный языком. Речь является психологическим процессом формулирования и передачи мысли средствами языка. Как психологический процесс речь изучается в разделе психологии, называемом «психолингвистикой». Этапы подготовки речевого высказывания. Какие этапы проходит мысль прежде чем она будет выражена в речи? Первый этап – человек должен прежде всего иметь мотив высказывания. *Мотив высказывания является движущей силой речевого процесса.* Следующим этапом является возникновение *общей схемы содержания,* которое будет

воплощено в высказывании. Следующий этап на пути подготовки высказывания мысли имеет особенное значение Л.С. Выготским было показано, что на этом этапе происходит перекодирование замысла в развернутую речь и создается *схема развернутого речевого высказывания*. В психологии этот механизм называется *внутренней речью*. **Внутренняя речь** – это переходный этап между замыслом (или «мыслью») и развернутой внешней речью. Внутренняя речь направлена не на слушающего, а на самого себя. Внутренняя речь имеет иное строение и иные функции, нежели развернутая внешняя речь.

Следует отметить, что речь является орудием мышления. Так, взрослые и дети гораздо лучше решают задачи, если формулируют их вслух. И наоборот, когда в эксперименте у школьников фиксировался язык (зажимался зубами), качество и количество решенных задач ухудшалось. Конечно, в данном случае мысли все равно облакаются в словесную форму, а затруднение в решении задач связано с тем, что при фиксации языка возникают затруднения в движениях речевого аппарата. Можно говорить о том, что процесс мышления осуществляется тогда, когда мысль выражается словами.

Выражение мысли словами представляет собой достаточно сложный процесс, включающий несколько этапов. Например, человек хочет изложить свою мысль в развернутой речевой форме. Для этого он должен иметь соответствующий мотив высказывания, например, необходимость решить какую-либо проблему. Но формирование мотива – движущей силы процесса – является лишь первым, основным этапом. На втором этапе возникает мысль и общая схема того содержания, которое в дальнейшем должно быть воплощено в высказывании.

Этот этап подготовки высказывания мысли, как считал Л. С. Выготский, имеет особое значение. На нем происходит перешифровка (перекодирование) замысла в развернутую речь и создание порождающей (генеративной) схемы развернутого речевого высказывания. Под генеративной схемой речевого высказывания подразумевается механизм, называемый в психологии *внутренней речью*. Именно внутренняя речь обеспечивает переходный этап между замыслом (или «мыслью») и развернутой внешней речью через механизм перекодирования общего смысла в речевое высказывание. Внутренняя речь порождает (генерирует) развернутое речевое высказывание, включающее исходный замысел в систему грамматических кодов языка. С этой точки зрения внутренняя речь выступает как подготовительная стадия, предшествующая высказыванию мысли; она направлена не на слушающего, а на самого себя, на перевод в речевой план той схемы, которая была до этого лишь общим содержанием замысла.

Генерирующая роль внутренней речи, приводящей к оживлению ранее усвоенных грамматических структур развернутой речи, обеспечивает последний этап появления развернутого внешнеречевого выражения мысли.

Таким образом, мысль приобретает окончательный вид только после того, как замысел будет закодирован в речевые символы. Тот факт, что мысль кодируется в речи, чтобы приобрести общедоступную форму, Л. С. Выготский выразил в формуле «мысль совершается в слове». Поэтому речь действительно является не только средством общения, но и орудием мышления.

Следует иметь в виду, что, несмотря на тесное взаимодействие мышления и речи, эти два феномена – не одно и то же. Мыслить – это не значит говорить вслух или про себя. Свидетельством этому может служить возможность высказывания одной и той же мысли разными словами, а также то, что мы не всегда находим нужные слова, чтобы выразить свою мысль. Несмотря на то, что возникшая у нас мысль нам самим понятна, часто для ее выражения мы не можем найти подходящую словесную форму.

В настоящее время современная наука уделяет достаточно много внимания вопросу развития мышления. В практическом аспекте развития мышления принято выделять три основных направления исследований: **филогенетическое, онтогенетическое и экспериментальное.**

*Филогенетическое направление* предполагает изучение того, как мышление человека развивалось и совершенствовалось в процессе исторического развития. **Пиаже Жан** (1896-1980) – швейцарский психолог, основатель Женевского эпистемологического центра (женевской школы генетической психологии). Автор концепции стадийного развития психики ребенка. В начальный период своей деятельности описал особенности представлений детей о мире: неразделенность мира и собственного «Я», анимизм, артификализм (восприятие мира как созданного руками человека). Детально проанализировал специфику детского мышления («Речь и мышление ребенка», 1923). Для объяснения представлений детей использовал понятие эгоцентризма, под которым понимал определенную позицию по отношению к окружающему миру, преодолеваемую за счет процесса социализации и влияющую на конструкции детской логики. В дальнейшем обратил особое внимание на развитие интеллекта. В своих исследованиях он старался доказать, что развитие мышления связано с трансформацией внешних действий во внутренние через превращение их в операции. Значительная часть исследований в области интеллекта, проведенных им, была отражена в книге «Психология интеллекта», 1946 г.

Исследования Ж. Пиаже приобрели широкую известность, что способствовало созданию научного направления, названного им генетической эпистемологией.

*Онтогенетическое направление* связано с исследованием основных этапов развития в процессе жизни одного человека. В свою очередь, *экспериментальное направление* связано с проблемами экспериментального исследования мышления и возможности развития интеллекта в особых, искусственно созданных условиях.

В нашей стране широкое распространение получила теория формирования и развития интеллектуальных операций, предложенная П. Я. Гальпериным. В основу данной теории было положено представление о генетической зависимости между внутренними интеллектуальными операциями и внешними практическими действиями. Данный подход использовался и в других концепциях и теориях развития мышления. Но в отличие от других направлений, Гальперин высказал свои идеи в отношении закономерностей развития мышления. Он говорил о существовании поэтапного формирования мышления. В своих работах Гальперин выделил этапы интериоризации внешних действий, определил условия, обеспечивающие успешный перевод внешних действий во внутренние. Следует



также отметить, что концепция Гальперина имеет большое значение не только для понимания сути процесса развития и формирования мышления, но и понимания психологической теории деятельности, так как в ней показан процесс освоения конкретного действия на уровне формирования мыслительных операций.

Процесс формирования умственных действий в соответствии с концепцией Гальперина имеет следующие этапы:

- Первый этап характеризуется формированием ориентировочной основы будущего действия. Основной функцией данного этапа является ознакомление на практике с составом будущего действия, а также с требованиями, которым в конечном итоге это действие должно соответствовать.

- Второй этап формирования умственного действия связан с его практическим освоением, которое осуществляется с использованием предметов.

- Третий этап связан с продолжением освоения заданного действия, но уже без опоры на реальные предметы. На данном этапе происходит перенесение действия из внешнего, наглядно-образного плана во внутренний план. Главной особенностью данного этапа является использование внешней (громкой) речи в качестве заместителя манипулирования реальными предметами. Гальперин считал, что перенос действия в речевой план означает прежде всего речевое выполнение определенного предметного действия, а не его озвучивание.

- На четвертом этапе освоения умственного действия происходит отказ от внешней речи. Осуществляется перенос внешнеречевого выполнения действия целиком во внутреннюю речь. Конкретное действие выполняется «про себя».

- На пятом этапе действие выполняется полностью во внутреннем плане, с соответствующими сокращениями и преобразованиями, с последующим уходом выполнения данного действия из сферы сознания (т. е. постоянного контроля над его выполнением) в сферу интеллектуальных умений и навыков.

Проблемой развития и формирования мышления занимались и другие известные отечественные ученые. Так, огромный вклад в изучение данной проблемы внес Л. С. Выготский, который совместно с Л. С. Сахаровым исследовал проблему формирования понятий. В ходе экспериментальных исследований были выделены три стадии процесса формирования понятий у детей.

На первой стадии происходит образование неоформленного, неупорядоченного множества предметов, которые могут обозначаться одним словом. Данная стадия имеет, в свою очередь, три этапа: выбор и объединение предметов наугад; выбор на основе пространственного расположения предметов; приведение к одному значению всех ранее объединенных предметов.

На второй стадии происходит образование понятий-комплексов на основе отдельных объективных признаков. Исследователями было выделено четыре типа комплексов: ассоциативный (любая внешне замеченная связь берется как достаточное основание для отнесения предметов к одному классу); коллекционный (взаимное дополнение и объединение предметов на основе частного функционального признака); цепной (переход в объединении от одного признака к другому так, что одни предметы объединяются на основании одних, а другие –

совершенно иных признаков, причем все они входят в одну и ту же группу); псевдопонятие.

И наконец, на третьей стадии происходит образование настоящих понятий. Эта стадия также включает в себя несколько ступеней: потенциальные понятия (выделение группы предметов по одному общему признаку); истинные понятия (выделение существенных признаков и на их основе объединение предметов).

В последние годы появился целый ряд новых концепций развития мышления. Активное формирование новых подходов наблюдается в рамках разработки проблемы искусственного интеллекта. Одной из наиболее ярких концепций такого типа является информационная теория интеллектуально-когнитивного развития, предложенная Кларом и Уоллесом. Авторы данной теории предполагают, что ребенок с рождения обладает тремя качественно различными иерархически организованными типами продуктивных интеллектуальных систем. К их числу относятся: система обработки воспринимаемой информации и переключения внимания с одного ее вида на другой; система, ответственная за постановку целей и управление целенаправленными действиями; система, отвечающая за изменение существующих систем первого и второго типов и создание новых подобных систем.

В рамках данной теории был выдвинут ряд гипотез, касающихся особенностей функционирования систем третьего типа. В том числе:

1. В период, когда обработка поступающей извне информации не производится (например, человек спит), системы третьего типа занимаются переработкой ранее поступившей информации. Причем эта процедура всегда предшествует умственной активности.

2. Цель этой переработки заключается в выявлении следствий предыдущей активности, являющихся наиболее устойчивыми, а также в определении характера согласованности между вновь выявленными устойчивыми элементами.

3. На основании осуществленных выше операций на последующем этапе происходит порождение новой системы первого или второго типа.

4. Формируемая новая система более высокого уровня включает в себя в качестве элементов предшествующие системы.

В заключение следует отметить, что, несмотря на достигнутые успехи в изучении проблемы мышления человека, перед современными исследователями стоит целый ряд вопросов, на которые психологическая наука пока не может дать ответа. Проблема выявления закономерностей возникновения, формирования и развития мышления по-прежнему остается одной из наиболее актуальных в психологии.

### Рекомендуемая литература

1. Введение в психологию: учеб. пособие / Под ред. А.П. Лобанова, С.И. Коптевой. – Мн.: Высш. шк., 2004. – 302 с.
2. Гальперин, П.Я. Лекции по психологии / П.Я.Гальперин. – М.: АСТ: КДУ, 2007. – 399 с.
3. Козубовский, В.М. Общая психология: познавательные процессы. В 3-

х ч. Ч.2. / В.М. Козубовский – Мн.: Амалфея, 2004. – 311 с.

4. Крысько, В.Г. Общая психология / В.Г.Крысько. – СПб.: Питер, 2009. – 253 с.

5. Маклаков, А.Г. Общая психология / А.Г. Маклаков. – СПб.: Питер, 2009. – 582 с.

6. Немов, Р.С. Психология: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн. – 4-е изд. – Кн. 1: Общие основы психологии / Р.С. Немов. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 688 с.

7. Петровский, А.В. Психология / А.В.Петровский, М.Г. Ярошевский. – М.: Академия, 2007. – 501 с.

8. Рогов, Е.И. Общая психология / Под ред. Е.И. Рогова. – М.: Ростов н/Д.: Март, 2008. – 557 с.

9. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии: В 2 т. – Т. 2. / С.Л. Рубинштейн – М.: Педагогика, 1989. – 456с.

10. Саблин, В.С. Психология человека / В.С. Саблин, С.П. Слаква. – М.: Дашков и К, 2006. –741 с.

11. Сорокун, Г.А. Основы психологии / П.А. Сорокун. – Псков: ПГПУ, 2005 - 312 с.

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

## Лекция 10 Эмоциональные и волевые состояния

### Вопросы

1. Понятие о чувствах.
2. Сущность эмоциональных состояний
3. Характеристика волевых состояний

### 1. Понятие о чувствах.

*Понятие о чувствах. Чувства и потребности личности. Сигнальная и регулятивная функции чувств. Роль чувства в практической и познавательной деятельности человека. Амбивалентные чувства. Предмет чувств. Основные качества чувства. Личность как субъект чувств. Историческая обусловленность человеческих чувств. Формы переживания чувств. Чувственный тон. Высшие чувства как результат общественного развития личности и как мотивы поведения. Моральные, интеллектуальные и эстетические чувства. Роль чувств в формировании убеждений человека. Чувства выражающие отношения человека к человеку. Роль воспитания чувств в формировании личности. Социальная обусловленность чувств.*

Чувства – это еще один вид эмоциональных состояний. Главное различие эмоций и чувств заключается в том, что эмоции, как правило, носят характер ориентировочной реакции, т. е. несут первичную информацию о недостатке или избытке чего-либо, поэтому они часто бывают неопределенными и недостаточно осознаваемыми (например, смутное ощущение чего-либо). Чувства, напротив, в большинстве случаев предметны и конкретны. Такое явление, как «смутное чувство» (например, «смутное терзание»), говорит о неопределенности чувств и может рассматриваться как процесс перехода от эмоциональных ощущений к чувствам. Другим различием эмоций и чувств является то, что эмоции в большей степени связаны с биологическими процессами, а чувства – с социальной сферой. Еще одним существенным различием эмоций и чувств, на которое необходимо обратить внимание, является то, что эмоции в большей степени связаны с областью бессознательного, а чувства максимально представлены в нашем сознании. Кроме этого, чувства человека всегда имеют определенное внешнее проявление, а эмоции чаще всего не имеют.

Чувства - еще более длительные, чем эмоции, психические состояния, имеющие четко выраженный предметный характер. Они отражают устойчивое отношение к каким-либо конкретным объектам (реальным или воображаемым). Человек не может переживать чувства вообще, если они не отнесены к кому-нибудь или чему-нибудь. Например, человек не в состоянии испытывать чувство любви, если у него нет объекта привязанности. Точно так же он не может испытывать чувство ненависти, если у него нет того, что он ненавидит.

Чувства возникли и формировались в процессе культурно-исторического развития человека. Способы выражения чувств менялись в зависимости от исторической эпохи. В индивидуальном развитии человека-

чувства выступают как значимый фактор в формировании мотивационной сферы. Человек всегда стремится заниматься тем видом деятельности и тем трудом, которые ему нравятся и вызывают у него позитивные чувства.

Чувства играют значимую роль и в построении контактов с окружающими людьми. Человек всегда предпочитает находиться в комфортной обстановке, а не в условиях, вызывающих у него негативные чувства. Кроме этого, следует отметить, что чувства всегда индивидуальны. То, что нравится одному, может вызывать негативные чувства у другого. Это объясняется тем, что чувства опосредуются системой ценностных установок конкретного человека.

Чувства - это своеобразно выраженное переживаемое человеком отношение к окружающей действительности. Эмоции обычно носят ситуативный характер, они кратковременны, имеют ярко выраженные внешние проявления. Чувства, напротив, долговременны, устойчивы и внешне менее выразительны. Чувства социально обусловлены и связаны с особенностями жизнедеятельности человека как общественного существа.

Следует отметить, что эмоциональные переживания носят неоднозначный характер. Один и тот же объект может вызывать несогласованные, противоречивые эмоциональные отношения. Это явление получило название *амбивалентность* (двойственность) чувств. Обычно амбивалентность вызвана тем, что отдельные особенности сложного объекта по-разному влияют на потребности и ценности человека.

В зависимости от направленности чувства делятся на:

- моральные. связанные с отношением человека к самому себе, другим людям, обязанностям;
- познавательные - удивление, любознательность, сомнения, интерес к новому;
- эстетические - чувства красоты, юмора, сопереживания и т.д.
- практические (чувства, связанные с деятельностью человека).

Особую форму переживания представляют собой высшие чувства, в которых заключено все богатство подлинно человеческих отношений. В зависимости от предметной сферы, к которой они относятся, чувства подразделяются на нравственные, эстетические, интеллектуальные.

*Нравственными, или моральными,* называются чувства, переживаемые людьми при восприятии явлений действительности и сравнении этих явлений с нормами, выработанными обществом. Проявление этих чувств предполагает, что человеком усвоены нравственные нормы и правила поведения в том обществе, в котором он живет. Нравственные нормы складываются и изменяются в процессе исторического развития общества в зависимости от его традиций, обычаев, религии, господствующей идеологии и т. д. Действия и поступки людей, соответствующие взглядам на нравственность в данном обществе, считаются моральными, нравственными; поступки, не соответствующие этим взглядам, считаются аморальными, безнравственными. К нравственным чувствам относят чувство долга, гуманность, доброжелательность, любовь, дружбу, патриотизм, сочувствие и

т. д. К *аморальным* можно отнести жадность, эгоизм, жестокость и т. д. Следует отметить, что в различных обществах эти чувства могут иметь некоторые различия в содержательном наполнении.

Отдельно можно выделить так называемые *морально-политические* чувства. Эта группа чувств проявляется в эмоциональных отношениях к различным общественным учреждениям и организациям, а также к государству в целом. Одной из важнейших особенностей морально-политических чувств является их действенный характер. Они могут выступать как побудительные силы героических дел и поступков. Поэтому одной из задач любого государственного строя всегда было и остается формирование таких морально-политических чувств, как патриотизм, любовь к Родине и др.

Следующая группа чувств – это *интеллектуальные* чувства. Интеллектуальными чувствами называют переживания, возникающие в процессе познавательной деятельности человека. Наиболее типичной ситуацией, порождающей интеллектуальные чувства, является проблемная ситуация. Успешность или неуспешность, легкость или трудность умственной деятельности вызывают в человеке целую гамму переживаний. Интеллектуальные чувства не только сопровождают познавательную деятельность человека, но и стимулируют, усиливают ее, влияют на скорость и продуктивность мышления, на содержательность и точность полученных знаний. Существование интеллектуальных чувств – удивления, любопытства, любознательности, чувства радости по поводу сделанного открытия, чувства сомнения в правильности решения, чувства уверенности в правильности доказательства – является ярким свидетельством взаимосвязи интеллектуальных и эмоциональных процессов. При этом чувства выступают как своеобразный регулятор умственной деятельности.

*Эстетические* чувства представляют собой эмоциональное отношение человека к прекрасному в природе, в жизни людей и в искусстве. Наблюдая окружающие нас предметы и явления действительности, человек может испытывать особое чувство восхищения их красотой. Особенно глубокие переживания человек испытывает при восприятии произведений художественной литературы, музыкального, изобразительного, драматического и других видов искусства. Это вызвано тем, что в них специфически переплетаются и моральные, и интеллектуальные чувства. Эстетическое отношение проявляется через разные чувства – восторг, радость, презрение, отвращение, тоску, страдание и др.

Следует отметить, что рассмотренное деление чувств является достаточно условным. Обычно чувства, испытываемые человеком, так сложны и многогранны, что их трудно отнести к какой-либо одной категории.

К высшим проявлением чувств многие авторы относят *страсть* – еще один вид сложных, качественно своеобразных и встречающихся только у человека эмоциональных состояний. **Страсть представляет собой сплав эмоций, мотивов, чувств, сконцентрированных вокруг определенного**

**вида деятельности или предмета.** С. Л. Рубинштейн писал, что «страсть всегда выражается в сосредоточенности, собранности сил, их направленности на единую цель... Страсть означает порыв, увлечение, ориентацию всех устремлений и сил личности в едином направлении, сосредоточение их на единой цели» (Рубинштейн С. Л., 1998).

Другую группу эмоциональных состояний составляют настроения человека. **Настроение** - самое длительное, или «хроническое», эмоциональное состояние, окрашивающее все поведение. Настроение отличают от эмоций меньшая интенсивность и меньшая предметность. Оно отражает бессознательную обобщенную оценку того, как на данный момент складываются обстоятельства. Настроение может быть радостным или печальным, веселым *или* угнетенным, бодрым или подавленным, спокойным или раздраженным и т. д.

Настроение существенно зависит от общего состояния здоровья, от работы желез внутренней секреции и особенно от тонуса нервной системы. Причины того или иного настроения не всегда ясны человеку, а тем более окружающим его людям. Недаром говорят о безотчетной грусти, беспричинной радости, и в этом смысле настроение – это бессознательная оценка личностью того, насколько благоприятно для нее складываются обстоятельства. В этом настроения похожи на собственно эмоции и близки к сфере бессознательного. Но причина настроения всегда существует и в той или иной степени может быть осознана. Ею могут быть окружающая природа, события, выполняемая деятельность и, конечно, люди.

Настроения могут различаться по продолжительности. Устойчивость настроения зависит от многих причин – возраста человека, индивидуальных особенностей его характера и темперамента, силы воли, уровня развития ведущих мотивов поведения. Настроение может окрашивать поведение человека в течение нескольких дней и даже недель. Более того, настроение может стать устойчивой чертой личности. Именно эту особенность настроения подразумевают, когда делят людей на оптимистов и пессимистов.

Настроения имеют огромное значение для эффективности деятельности, которой занимается человек. Например, известно, что одна и та же работа при одном настроении может казаться легкой и приятной, а при другом – тяжелой и удручающей. Естественно, что при хорошем настроении человек в состоянии выполнить гораздо больший объем работы, чем при плохом.

Настроение тесно связано с соотношением между самооценкой человека и уровнем его притязаний. У лиц с высокой самооценкой чаще наблюдается повышенное настроение, у лиц же с заниженной самооценкой выражена склонность к пассивно-отрицательным эмоциональным состояниям, связанным с ожиданием неблагоприятных исходов. Поэтому настроение может стать причиной отказа от действий и дальнейшего снижения притязаний, что может привести к отказу от удовлетворения данной потребности.

Представленные характеристики видов эмоциональных состояний

являются достаточно общими. Каждый из перечисленных видов имеет свои подвиды, которые будут различаться по интенсивности, продолжительности, глубине, осознанности, происхождению, условиям возникновения и исчезновения, воздействию на организм, динамике развития, направленности и др.

Эмоции и чувства связаны между собой и обладают некоторыми свойствами:

1. Сила и длительность, (есть настроение – длительное, но слабо выраженное, есть аффект - краткое, но ярко выраженное).
2. Эмоции и чувства обладают некоторой динамикой, которая проявляется через определенную фазность. Напряжение, как правило, сменяется расслаблением.
3. Эмоции и чувства обладают полярностью, т.е. имеют свои противоположности (горе-радость, любовь-ненависть).
4. Эмоции и чувства могут понижать или повышать человеческую активность. Выделяют стенические (повышают) и астенические (понижают) чувства и эмоции.
5. Эмоции и чувства серьезным образом влияют на психическое здоровье человека (например, шизофрения проявляется в эмоциональной тупости, когда человек лишен адекватных эмоциональных реакций).

**Психические состояния - это целый комплекс эмоций и чувств, которые также регулируют жизнедеятельность человека на уровне организма и личности (неуверенность, растерянность, увлеченность).**

Психические состояния можно разделить на:

1. Оптимальные психические состояния.
2. Стрессовые состояния. Эти состояния связаны с определенными негативными переживаниями человека на психическом уровне и ситуацией, в которой человек испытывает негативное воздействие на организм на физиологическом уровне.

Следует отличать стресс жизни, который связан с постоянным приспособлением организма человека и его психики к изменяющимся условиям, от дистресса (собственно стресса), который связан с сильным и негативным влиянием на человека, (физические упражнения - каторжный труд, любовь-неразделенная любовь).

3. Депрессивные и маниакальные состояния.
4. Внушенные состояния (прим. Религиозные секты).
5. Состояния фрустрации. Это психические состояния, которые связаны с преодолением человеком каких-либо препятствий, возникающих на пути достижения определенной цели, (стресс: хочется пить, а напиться нигде. Фрустрация: хочется пить, нашли автомат, есть монетка, но нет стакана).
6. Тревожные состояния.

В виду того, что психические состояния являются результатом функционирования эмоций и чувств, они обладают теми же особенностями:

- психические состояния зависят от индивидуально-психологических



особенностей личности;

- психические состояния могут передаваться от одних людей другим.

**Настроение** - устойчивое эмоциональное состояние, связанное с доминированием какой-либо эмоции.

**Аффект** - сильное, бурное и относительно кратковременное эмоциональное переживание, полностью захватывающее психику человека и предопределяющее единую реакцию на ситуацию в целом, без волевого контроля (порой эта реакция и воздействующие раздражители осознаются недостаточно - и это одна из причин практической неуправляемости этим состоянием).

**Амбивалентность** - одновременное переживание противоположных эмоций и чувств, (горе и радость, смех и слезы).

**Апатия** - психическое состояние, вызванное утомлением, тяжелым переживанием, заболеванием, проявляющееся в потере интереса, безразличии к окружающему.

**Вдохновение** - психическое состояние, в состав которого входят стенические эмоции и творческое мышление.

**Депрессия** - подавленное настроение, связанное со снижением побуждений.

**Страсть** - внутреннее отношение людей к тому, с чем они имеют дело и что происходит в их жизни, приобретает стабильный характер, становится постоянно действующей силой. Эта сила определяет особенности того, как воспринимается, представляется и мыслится человеком волнующий его предмет, как переживает он сменяющие друг друга эмоции, аффекты, настроения. Она становится побуждением к определенным действиям и мощным тормозом для поступков, не соответствующих укоренившемуся чувству.

**Стресс** - особая форма переживания чувств близкая к аффекту, но по длительности протекания приближающаяся к настроению.

**Эмпатия** - процесс сопереживания, включения в эмоциональное состояние другого человека, способность понять переживания другого.

## 2. Сущность эмоциональных состояний

*Динамика изменения эмоций. Физиологические механизмы эмоций. Эмоциональные состояния и их экспрессивная сторона. Активизирующее и тормозящее действие эмоций. Эмоции при пробуждении и удовлетворении потребностей. Аффект и стадии его протекания. Патологический аффект. Стрессы и условия их вызывающие. Эмоциональность личности.*

Все, с чем мы сталкиваемся в повседневной жизни, вызывает у нас определенное отношение. Одни объекты и явления вызывают у нас симпатию, другие, наоборот, отвращение. Одни вызывают интерес и любопытство, другие - безразличие. Даже те отдельные свойства предметов, информацию о которых мы получаем через ощущения, например цвет, вкус, запах, не бывают безразличны для нас. Ощущая их, мы испытываем удовольствие или

неудовольствие, иногда отчетливо выраженные, иногда едва заметные. Эта своеобразная окраска ощущений, характеризующая наше отношение к отдельным качествам предмета, называется чувственным тоном ощущений.

Более сложное отношение к себе вызывают жизненные факты, взятые во всей их полноте, во всем многообразии их свойств и особенностей. Отношения к ним выражаются в таких сложных чувственных переживаниях, как радость, горе, симпатия, пренебрежение, гнев, гордость, стыд, страх. Все эти переживания представляют собой чувства или эмоции.

**Эмоции** (от лат. *emovere* – возбуждать, волновать) – особый вид психических процессов или состояний человека, которые проявляются в переживании каких-либо значимых ситуаций (радость, страх, удовольствие), явлений и событий в течение жизни.

Эмоции выступают в качестве главных регуляторов психической жизни и возникают в процессе практически любой активности человека. Эмоции возникли в процессе эволюции: с их помощью животные могли оценивать биологическую значимость явлений окружающего мира и внутреннего состояния организма.

Эмоции характеризуют потребности человека и предметы, на которые они направлены. В процессе эволюции эмоциональные ощущения и состояния биологически закрепились как способ поддержания жизненного процесса в его оптимальных границах. Их значение для организма заключается в предупреждении о разрушающем характере каких-либо факторов. Таким образом, **эмоции являются одним из основных механизмов регуляции функционального состояния организма и деятельности человека.**

#### **Физиологические основы и психологические теории эмоций.**

Так, сегодня мы можем с некоторой долей уверенности рассматривать существование определенных физиологических механизмов эмоций. Переживая сильную эмоцию, мы осознаем ряд изменений в организме – например, ускорение сердцебиения и дыхания, сухость во рту и горле, потение, дрожь и ощущение слабости в желудке. Большинство физиологических изменений, происходящих при эмоциональном возбуждении, являются следствием активации симпатического отдела автономной нервной системы, когда она готовит организм к экстренным действиям. (Автономная нервная система – это часть периферической нервной системы, отвечающей за регуляцию деятельности желез и гладкой мускулатуры, включая сердечную мышцу, кровеносную систему и мышцы желудка.) Симпатический отдел отвечает за следующие изменения: повышение кровяного давления и учащение сердцебиения, учащение дыхания, расширение зрачков, увеличение потоотделения, снижение выделения слюны, увеличение уровня сахара в крови, повышение скорости сворачивания крови, приподнимание волосков на коже («гусиная кожа») и др. Таким образом, симпатический отдел приспособляет организм к энергетическим затратам. Когда эмоция стихает, начинают преобладать энергосберегающие функции парасимпатического отдела, возвращающего организм в его нормальное

состояние.

Сама работа автономной нервной системы запускается определенными участками мозга, включая гипоталамус и части лимбической системы. От них сигналы передаются ядрам ствола мозга, контролирующим работу автономной нервной системы. Последняя непосредственно воздействует на мышцы и внутренние органы, инициируя некоторые из описанных выше изменений в организме, а также косвенно вызывает другие изменения путем стимуляции выделения адреналиновых гормонов. Повышение физиологического возбуждения, возникающее вследствие описанных выше механизмов, характерно для таких эмоциональных состояний, как гнев и страх, во время которых организм должен подготовиться к действию, например к драке или бегу.

Таким образом, наши субъективные переживания самым тесным образом связаны с физиологическими процессами. В связи с этим возникает вопрос: могут ли определенные физиологические процессы вызывать определенные эмоциональные процессы? Однако в последних исследованиях приводятся убедительные данные, указывающие на то, что существуют автономные паттерны для разных эмоций.

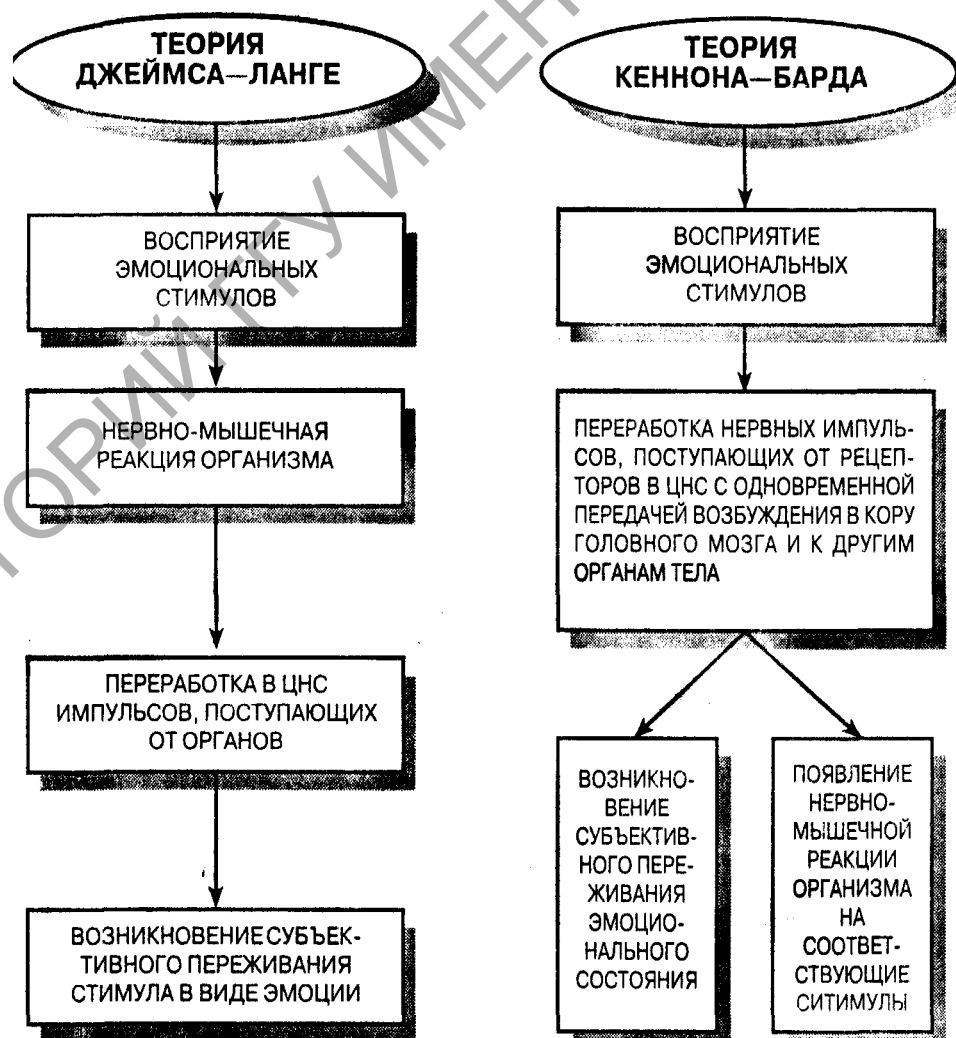


Рис. 1. Основные положения в теориях Джеймса –Ланге и Кэннона –

Барда

**Исторически** сложилось так, что стремление найти первопричину эмоциональных состояний обуславливало появление различных точек зрения, которые находили отражение в соответствующих теориях.

Большое влияние на формирование представлений об эмоциях оказали Аристотель (он полагал, что эмоции – особый вид познания мира), Рене Декарт, Борух Спиноза. В 1872 году вышла работа Ч. Дарвина «Выражение эмоций у человека и животных» об адаптивной роли эмоций. Существуют несколько известных теорий эмоций: Теория Джемса – Ланге, Кэннона – Барда, теория активации, бехивиористская теория эмоций, когнитивно-оценочная и т.д.

В течение длительного времени психологи пытались решить вопрос о природе эмоций. Первоначально в исследовании эмоций утвердилось мнение **о субъективной, т. е. психической, природе эмоций**. Согласно этой точке зрения, психические процессы вызывают определенные органические изменения. Однако в 1872 г. Ч. Дарвин опубликовал книгу «Выражение эмоций у человека и животных», которая явилась поворотным пунктом в понимании связи биологических и психологических явлений, в том числе и в отношении эмоций. Согласно этой теории, эмоции появились в процессе эволюции живых существ как жизненно важные приспособительные механизмы, способствующие адаптации организма к условиям и ситуациям его существования. Телесные изменения, сопровождающие различные эмоциональные состояния (например, движения), по Дарвину, есть не что иное, как рудименты реальных приспособительных реакций организма, целесообразных на предыдущей стадии эволюции.

Современная история эмоций начинается с появления в 1884 г. статьи У. Джемса «Что такое эмоция?». Джемсе и независимо от него Г. Ланге сформулировали теорию, согласно которой **возникновение эмоций обусловлено вызываемыми внешними воздействиями изменениями, как в произвольной двигательной сфере, так и в сфере непроизвольных актов**, например деятельности сердечно-сосудистой системы. Ощущения, связанные с этими изменениями, и есть эмоциональные переживания.

Однако концепция Джемса–Ланге вызвала ряд возражений. Альтернативную точку зрения на соотношение органических и эмоциональных процессов высказал У. Кэннон. Он обнаружил, что телесные изменения, наблюдаемые при возникновении разных эмоциональных состояний, очень похожи друг на друга и не настолько разнообразны, чтобы вполне удовлетворительно объяснить качественные различия в высших эмоциональных переживаниях человека. **Кэннон считал, что телесные процессы при эмоциях биологически целесообразны, поскольку служат предварительной настройкой всего организма на ситуацию, когда от него потребуется повышенная трата энергетических ресурсов**. При этом эмоциональные переживания и соответствующие им органические изменения, по его мнению, возникают в одном и том же мозговом центре –

таламусе.

Вслед за теориями, объясняющими взаимосвязь эмоциональных и органических процессов, появились теории, описывающие влияние эмоций на психику и поведение человека. **Эмоции, как оказалось, регулируют деятельность человека, обнаруживая вполне определенное влияние на нее в зависимости от характера и интенсивности эмоционального переживания.**

Отдельную группу теорий составляют воззрения, раскрывающие природу эмоций через когнитивные факторы, т. е. мышление и сознание. В современной **психологии теория когнитивного диссонанса** чаще всего используется для того, чтобы объяснить поступки человека и его действия в самых различных ситуациях. Причем в детерминации поведения и возникновении эмоциональных состояний человека когнитивным факторам придается гораздо большее значение, чем органическим изменениям. Многие представители данного направления полагают, что когнитивные оценки ситуации самым непосредственным образом влияют на характер эмоционального переживания.

К разряду когнитивистских может быть отнесена и информационная концепция эмоций П. В. Симонова. В соответствии с этой теорией эмоциональные состояния определяются качеством и интенсивностью актуальной потребности индивида и оценкой, которую он дает вероятности ее удовлетворения. Оценку этой вероятности человек производит на основе врожденного и ранее приобретенного индивидуального опыта, непроизвольно сопоставляя информацию о средствах, времени, ресурсах, предположительно необходимых для удовлетворения потребности, с информацией, поступившей в данный момент. Так, например, эмоция страха развивается при недостатке сведений о средствах, необходимых для защиты.

Подход В. П. Симонова был реализован в формуле

$$\mathcal{E} = \Pi (I_n - I_c),$$

где:  $\mathcal{E}$  – эмоция, ее сила и качество;  $\Pi$  – величина и специфика актуальной потребности;  $I_n$  – информация, необходимая для удовлетворения актуальной потребности;  $I_c$  – существующая информация, т. е. те сведения, которыми человек располагает в данный момент.

Следствия, вытекающие из формулы, таковы: если у человека нет потребности ( $\Pi = 0$ ), то и эмоции он не испытывает ( $\mathcal{E} = 0$ ); эмоция не возникает и в том случае, когда человек, испытывающий потребность, обладает полной возможностью для ее реализации. Если субъективная оценка вероятности удовлетворения потребности велика, проявляются положительные чувства. Отрицательные эмоции возникают, если субъект отрицательно оценивает возможность удовлетворения потребности. Таким образом, сознавая или не сознавая это, человек постоянно сравнивает информацию о том, что требуется для удовлетворения потребности, с тем, чем он располагает, и в зависимости от результатов сравнения испытывает различные эмоции.

Результаты экспериментальных исследований позволяют утверждать,

что ведущую роль в регуляции эмоциональных состояний играет кора больших полушарий. И. П. Павловым было показано, что именно кора регулирует протекание и выражение эмоций, держит под своим контролем все явления, происходящие в теле, оказывает тормозящее влияние на подкорковые центры, управляет ими. Если кора мозга приходит в состояние чрезмерного возбуждения (при переутомлении, опьянении и т. д.), то происходит и перевозбуждение центров, лежащих ниже коры, вследствие чего исчезает обычная сдержанность. В случае же распространения широкого торможения наблюдаются угнетение, ослабление или скованность мускульных движений, упадок сердечно-сосудистой деятельности и дыхания и т. д.

Существенную роль в эмоциональных переживаниях человека играет *вторая сигнальная система*, поскольку **переживания возникают не только при непосредственных воздействиях внешней среды, но также могут быть вызваны словами, мыслями**. Так, прочитанный рассказ продуцирует соответствующее эмоциональное состояние. В настоящее время принято считать, что **вторая сигнальная система является физиологической основой высших человеческих чувств – интеллектуальных, моральных, эстетических**.

До настоящего времени единой точки зрения на природу эмоций не существует. По-прежнему интенсивно проводятся исследования, направленные на изучение эмоций. Накопленный в настоящее время экспериментальный и теоретический материал позволяет говорить о двойственной природе эмоций. С одной стороны – это субъективные факторы, к которым относят различные психические явления, в том числе когнитивные процессы, особенности организации системы ценностей человека и др. С другой стороны, эмоции определяются физиологическими особенностями индивида. **Можно утверждать, что эмоции возникают в результате воздействия определенного раздражителя, а их появление есть не что иное, как проявление механизмов адаптации человека и регуляции его поведения**. Мы также можем предположить, что эмоции сформировались в процессе эволюции животного мира и максимального уровня развития они достигли у человека, поскольку у него они представлены предметно на уровне чувств.

**Любая эмоция всегда имеет несколько составляющих**. Одна из них распознается нами как **субъективное переживание**. Вторая составляющая – это **реакция организма**. Например, когда вы возбуждены, ваш голос может дрожать или повышаться вопреки вашему желанию. Третья составляющая – **совокупность мыслей**, сопровождающих эмоцию и приходящих на ум. Четвертая составляющая эмоционального переживания – это особое **выражение лица**. Например, если вы недовольны, вы хмуритесь. Пятая составляющая связана с **генерализованными эмоциональными реакциями**. Например, при отрицательной эмоции ваше отношение к происходящим вокруг вас событиям становится негативным, взгляд на мир может «потемнеть». Шестая составляющая – это **склонность к действиям**,

которые ассоциированы с данной эмоцией, т. е. тенденция вести себя так, как обычно ведут себя люди при переживании определенной эмоции. Гнев, например, может вести к агрессивному поведению.

Сама по себе ни одна из вышеперечисленных составляющих собственно эмоцией не является. При возникновении определенной эмоции все эти составляющие проявляются одновременно. Более того, каждая из составляющих может влиять на другие составляющие.

Эмоции являются неотъемлемой частью процесса психического отражения действительности. Без эмоций невозможна познавательная деятельность, т.к. в процессе отражения человеком предметов и явлений окружающей действительности, кроме органов чувств, активную роль играют отношение психики к тому, что воспринимается, запоминается или осмысливается. Эмоции – это реакции человека на воздействие внешних и внутренних раздражителей, имеющие ярко выраженную субъективную окраску.

Эмоции – это очень сложные психические явления. **К наиболее значимым эмоциям** принято относить следующие типы эмоциональных переживаний: **аффекты, собственно эмоции, чувства, настроения, эмоциональный стресс.**

Выделяют различные **виды эмоций**. *Тон ощущений* (реакции, сопровождающие вкусовые, болевые, слуховые и другие ощущения) – простейшая форма **эмоций**. Они могут быть *положительными* – побуждать человека или животного к повторному позитивному переживанию – и *отрицательными* – побуждать к избеганию подобных переживаний.

В стрессовой ситуации могут появляться **аффекты** – особый вид эмоциональных явлений, отличающийся большой силой и краткостью протекания. При возникновении аффекта тормозятся все другие психические реакции. Обычно состояние аффекта возникает при критическом, затруднительном положении человека или животного. Аффект навязывает особый тип «аварийного поведения», закрепленного эволюционным путем: бегство, нападение и т.п.

**Аффект** – наиболее мощный вид эмоциональной реакции. Аффектами называют интенсивные, бурно протекающие и кратковременные эмоциональные вспышки. Примерами аффекта могут служить сильный гнев, ярость, ужас, бурная радость, глубокое горе, отчаяние. Эта эмоциональная реакция полностью захватывает психику человека, соединяя главный воздействующий раздражитель со всеми смежными, образуя единый аффективный комплекс, предопределяющий единую реакцию на ситуацию в целом. Одна из главных особенностей аффекта состоит в том, что данная эмоциональная реакция неодолимо навязывает человеку необходимость выполнить какое-либо действие, но при этом у человека теряется чувство реальности. Он перестает себя контролировать и даже может не осознавать того, что делает. Это объясняется тем, что в состоянии аффекта возникает чрезвычайно сильное эмоциональное возбуждение, которое, затрагивая двигательные центры коры головного мозга, переходит в двигательное

возбуждение. Под действием этого возбуждения человек совершает обильные и часто беспорядочные движения и действия. Бывает и так, что в состоянии аффекта человек цепенеет, его движения и действия совсем прекращаются, он словно лишается дара речи.

**Собственно эмоции** представляют собой особый вид. Они могут возникать как в реальном, так и воображаемом плане, то есть вызываться не только реальными событиями, но и представляемыми объектами. Обычно они не имеют каких-то внешних выражений. Эмоции привязаны к каким-либо определенным ситуациям и возникают при различной деятельности человека.

Следует отметить, что неоднократно предпринимались попытки выделить основные, «фундаментальные» эмоции. В частности, принято выделять следующие эмоции:

**Радость** — положительное эмоциональное состояние, связанное с возможностью достаточно полно удовлетворить актуальную потребность.

**Удивление** — не имеющая четко выраженного положительного или отрицательного знака эмоциональная реакция на внезапно возникшие обстоятельства.

**Страдание** — отрицательное эмоциональное состояние, связанное с полученной достоверной или кажущейся таковой информацией о невозможности удовлетворения важнейших жизненных потребностей.

**Гнев** — эмоциональное состояние, отрицательное по знаку, как правило, протекающее в форме аффекта и вызываемое внезапным возникновением серьезного препятствия на пути удовлетворения исключительно важной для субъекта потребности.

**Отвращение** — отрицательное эмоциональное состояние, вызываемое объектами (предметами, людьми, обстоятельствами и т. д.), соприкосновение с которыми вступает в резкое противоречие с идеологическими, нравственными или эстетическими принципами и установками субъекта.

**Презрение** — отрицательное эмоциональное состояние, возникающее в межличностных взаимоотношениях и порожаемое рассогласованием жизненных позиций, взглядов и поведения субъекта с жизненными позициями, взглядами и поведением объекта чувства.

**Страх** — отрицательное эмоциональное состояние, появляющееся при получении субъектом информации о реальной или воображаемой опасности.

**Стыд** — отрицательное состояние, выражающееся в осознании — несоответствия собственных помыслов, поступков и внешности не только ожиданиям окружающих, но и собственным представлениям о подобающем поведении и внешнем облике.

**Чувства** — высшая стадия эмоций, результат их обобщения. Они надситуативны и могут даже иногда управлять более простыми формами эмоций (например, гордость за успех любимого или любимой).

Эмоции присущи как животным, так и человеку, но у человека имеет место более сложная форма отражения, которая свойственна только ему — чувства.



Функции эмоций:

1. Сигнальная функция - эмоции возникают или изменяются в связи с происходящими изменениями в окружающей среде или на уровне организма человека.

2. Регулирующая функция - эмоции направляют наше поведение и поддерживают его. При этом эмоции могут активизировать деятельность и поведение или блокировать.

Любая эмоция всегда имеет несколько составляющих. Одна из них распознается нами как субъективное переживание. Вторая составляющая – это реакция организма. Например, когда вы возбуждены, ваш голос может дрожать или повышаться вопреки вашему желанию. Третья составляющая – совокупность мыслей, сопровождающих эмоцию и приходящих на ум. Четвертая составляющая эмоционального переживания – это особое выражение лица. Например, если вы недовольны, вы хмуритесь. Пятая составляющая связана с генерализованными эмоциональными реакциями. Например, при отрицательной эмоции ваше отношение к происходящим вокруг вас событиям становится негативным, взгляд на мир может «потемнеть». Шестая составляющая – это склонность к действиям, – которые ассоциированы с данной эмоцией, т. е. тенденция вести себя так, как обычно ведут себя люди при переживании определенной эмоции. Гнев, например, может вести к агрессивному поведению.

Сама по себе ни одна из вышеперечисленных составляющих собственно эмоцией не является. При возникновении определенной эмоции все эти составляющие проявляются одновременно. Более того, каждая из составляющих может влиять на другие составляющие. Так, когнитивная оценка ситуации может вызвать конкретную эмоцию. Например, если вы считаете, что продавец вас пытается обмануть, то, вероятно, почувствуете гнев.

Следует отметить, что эмоциональные переживания носят неоднозначный характер. Один и тот же объект может вызывать несогласованные, противоречивые эмоциональные отношения. Это явление получило название амбивалентность (двойственность) чувств. Обычно амбивалентность вызвана тем, что отдельные особенности сложного объекта по-разному влияют на потребности и ценности человека.

**Развитие эмоций и их значение в жизни человека. Эмоциональный интеллект.**

Эмоции проходят общий для всех высших психических функций путь развития – от внешних социально детерминированных форм к внутренним психическим процессам. На базе врожденных реакций у ребенка развивается восприятие эмоционального состояния окружающих его людей. Со временем, под влиянием усложняющихся социальных контактов, формируются эмоциональные процессы.

Наиболее ранние эмоциональные проявления у детей связаны с органическими потребностями ребенка. У детей также очень рано появляются сочувствие и сострадание. Следует отметить, что положительные

эмоции у ребенка развиваются постепенно через игру и исследовательское поведение. Другой характерной особенностью проявления чувств в раннем возрасте является их аффективный характер. Эмоциональные состояния у детей в этом возрасте возникают внезапно, протекают бурно, но столь же быстро и исчезают. Более значительный контроль над эмоциональным поведением возникает у детей лишь в старшем дошкольном возрасте, когда у них появляются и более сложные формы эмоциональной жизни под влиянием все более усложняющихся взаимоотношений с окружающими людьми.

Развитие отрицательных эмоций в значительной мере обусловлено неустойчивостью эмоциональной сферы детей и тесно связано с *фрустрацией*. Фрустрация – это эмоциональная реакция на помеху при достижении осознанной цели. Фрустрация может быть разрешена по-разному в зависимости от того, преодолено ли препятствие, сделан ли его обход или найдена замещающая цель. Привычные способы разрешения фрустрирующей ситуации определяют возникающие при этом эмоции. Часто повторяющееся в раннем детстве состояние фрустрации и стереотипные формы ее преодоления у одних закрепляют вялость, безразличие, безынициативность, у других – агрессивность, завистливость и озлобленность. Поэтому для избежания подобных эффектов нежелательно при воспитании ребенка слишком часто добиваться выполнения своих требований прямым нажимом. Настаивая на немедленном выполнении требований, взрослые не предоставляют ребенку возможности самому достигнуть поставленной перед ним цели и создают фрустрирующие условия, которые способствуют закреплению упрямства и агрессивности у одних и безынициативности – у других. Более целесообразным в этом случае является использование возрастной особенности детей, которая заключается в неустойчивости внимания. Достаточно отвлечь ребенка от возникшей проблемной ситуации, и он сам сможет выполнить поставленные перед ним задачи.

Изучение проблемы возникновения негативных эмоций у детей показало, что большое значение в формировании такого эмоционального состояния, как агрессивность, играет наказание ребенка, особенно мера наказания. Оказалось, что дети, которых дома строго наказывали, проявляли во время игры с куклами большую агрессивность, чем дети, которых наказывали не слишком строго. Вместе с тем полное отсутствие наказаний неблагоприятно влияет на развитие детского характера. Дети, которых за агрессивные поступки по отношению к куклам наказывали, были менее агрессивны и вне игры, чем те, которых совсем не наказывали.

Одновременно с формированием позитивных и негативных эмоций у детей постепенно формируются нравственные чувства. К началу школьного обучения у детей отмечается достаточно высокий уровень контроля за своим поведением. В тесной связи с этим находится развитие нравственных чувств, например дети в этом возрасте уже переживают чувство стыда, когда взрослые порицают их за проступки.

Следует отметить, что у детей довольно рано обнаруживаются зачатки и другого очень сложного чувства - эстетического. Источником развития эстетических чувств являются занятия рисованием, пением, музыкой, посещение картинных галерей, театров, концертов, кино.

С переходом детей в школу, с расширением круга их знаний и жизненного опыта чувства ребенка значительно изменяются с качественной стороны. Умение владеть своим поведением, сдерживать себя приводит к более устойчивому и более спокойному течению эмоций. Ребенок младшего школьного возраста уже не выказывает так непосредственно своего гнева, как ребенок-дошкольник. Чувства детей-школьников не имеют уже того аффективного характера, который показателен для детей раннего возраста.

Наряду с этим появляются новые источники чувств: знакомство с отдельными научными дисциплинами, занятия в школьных кружках, участие в ученических организациях, самостоятельное чтение книг. Все это способствует формированию так называемых интеллектуальных чувств. Ребенка, при удачном стечении обстоятельств, все больше и больше привлекает познавательная деятельность, которая сопровождается позитивными эмоциями и чувством удовлетворения от познания нового.

Весьма показателен тот факт, что у детей в школьном возрасте меняются жизненные идеалы. Так, если дети дошкольного возраста, находясь главным образом в кругу семьи, в качестве идеала обычно выбирают кого-либо из родных, то с переходом ребенка в школу, с расширением его интеллектуального кругозора в качестве идеала начинают выступать уже и другие люди, например учителя, литературные герои или конкретные исторические личности.

Воспитание эмоций и чувств человека начинается с самого раннего детства. Важнейшим условием формирования положительных эмоций и чувств является забота со стороны взрослых. Тот ребенок, которому не хватает любви и ласки, вырастает холодным и неотзывчивым. Для возникновения эмоциональной чуткости также важна ответственность за другого, забота о младших братьях и сестрах, а если таковых нет, то о домашних животных. Необходимо, чтобы ребенок сам о ком-то заботился, за кого-то отвечал.

Еще одно условие формирования эмоций и чувств у ребенка состоит в том, чтобы чувства детей не ограничивались только пределами субъективных переживаний, а получали свою реализацию в конкретных поступках, в действиях и деятельности. В противном случае легко можно воспитать сентиментальных людей, способных лишь на словесное излияние, но не способных на неуклонное претворение своего чувства в жизнь.

Эмоции играют чрезвычайно важную роль в жизни людей. Так, сегодня никто не отрицает связь эмоций с особенностями жизнедеятельности организма. Хорошо известно, что под влиянием эмоций изменяется деятельность органов кровообращения, дыхания, пищеварения, желез внутренней и внешней секреции и др. Излишняя интенсивность и длительность переживаний может вызвать нарушения в организме. М. И.

Аствацатуров писал, что сердце чаще поражается страхом, печень - гневом, желудок – апатией и подавленным состоянием. Возникновение этих процессов имеет в своей основе изменения, происходящие во внешнем мире но затрагивает деятельность всего организма.

Под воздействием негативных эмоциональных состояний у человека может происходить формирование предпосылок к развитию разнообразных болезней. И, наоборот, существует значительное количество примеров, когда под влиянием эмоционального состояния ускоряется процесс исцеления. Неслучайно принято считать, что слово тоже лечит. При этом имеется в виду прежде всего вербальное воздействие врача-психотерапевта на эмоциональное состояние больного. В этом проявляется *регуляторная* функция эмоций и чувств.

Кроме того, что эмоции и чувства выполняют функцию регуляции состояния организма, они также задействованы и в регуляции поведения человека в целом. Эмоциональная оценка событий может формироваться не только на основ личного опыта человека, но и в результате сопереживаний, возникающих в процессе общения с другими людьми, в том числе через восприятие произведений искусства, средства массовой информации и т. д. Благодаря отражательной функции эмоций и чувств человек может ориентироваться в окружающей действительности, оценивать предметы и явления с точки зрения их желательности, т. е. чувств; выполняют еще и *предынформационную*, или *сигнальную*, функцию. Возникающие переживания сигнализируют человеку, как идет у него процесс удовлетворение потребностей, какие препятствия встречает он на своем пути, на что надо обратить внимание в первую очередь и т. д.

Оценочная, или отражательная, функция эмоций и чувств непосредственно связана с *побудительной*, или *стимулирующей*, функцией. Например, в дорожной ситуации человек, испытывая страх перед приближающейся машиной, ускоряет свое движение через дорогу. С. Л. Рубинштейн указывал, что «...эмоция в себе самой включает влечение, желание, стремление, направленное к предмету или о' него»\*. Таким образом, эмоции и чувства способствуют определению направления поиска, в результате которого достигается удовлетворение возникшей потребности или решается стоящая перед человеком задача.

Следующая, специфически человеческая функция чувств заключается в том, что чувства принимают самое непосредственное участие в обучении, т. е. осуществляют *подкрепляющую* функцию. Значимые события, вызывающие сильную эмоциональную реакцию, быстрее и надолго запечатлеваются в памяти. Эмоции успеха-неуспеха обладают способностью привить любовь или навсегда угасить ее по отношению к тому виду деятельности, которой занимается человек, т. е. эмоции влияют на характер мотивации человека по отношению к выполняемой им деятельности.

*Переключательная* функция эмоций особенно ярко обнаруживается при конкуренции мотивов, в результате которой определяется доминирующая потребность. Так, возможно возникновение противоречия

между естественным для человека инстинктом самосохранения и социальной потребностью следовать определенной этической норме, что, по сути дела, реализуется в борьбе между страхом и чувством долга, страхом и стыдом. Привлекательность мотива, его близость личностным установкам направляет деятельность человека в ту или другую сторону.

Еще одна функция эмоций и чувств — *приспособительная*. По утверждению Ч. Дарвина, эмоции возникли как средство, при помощи которого живые существа устанавливают значимость тех или иных условий для удовлетворения актуальных для них потребностей. Благодаря вовремя возникшему чувству организм **имеет** возможность эффективно приспособиться к окружающим условиям.

Существует и *коммуникативная* функция чувств. Мимические и пантомимические движения позволяют человеку передавать свои переживания другим людям, информировать их о своем отношении к предметам и явлениям окружающей действительности. Мимика, жесты, позы, выразительные вздохи, изменение интонаций являются «языком человеческих чувств», средством сообщения не столько мыслей, сколько эмоций

Разнообразие эмоциональных проявлений выражается, прежде всего, в преобладающем настроении людей. Под влиянием жизненных условий и в зависимости от отношения к ним у одних людей преобладает повышенное, бодрое, веселое настроение; у других — пониженное, подавленное, грустное; у третьих — капризное, раздражительное и т. д.

Существенные *индивидуальные различия* наблюдаются также в эмоциональной возбудимости людей. Есть люди эмоционально мало чуткие, у которых только какие-либо чрезвычайные события вызывают ярко выраженные эмоции. Такие люди не столько чувствуют, попав в ту или иную жизненную ситуацию, сколько осознают ее умом. Есть и другая категория людей — эмоционально возбудимых, у которых малейший пустяк может вызвать сильные эмоции. Даже маловажное событие вызывает у них подъем или падение настроения.

Между людьми отмечаются существенные различия в глубине и устойчивости чувств. Одних людей чувства захватывают целиком, оставляют глубокий след после себя. У других людей чувства носят поверхностный характер, протекают легко, малозаметно, проходят быстро и совершенно бесследно. Заметно различаются у людей проявления аффектов и страстей. В этом плане можно выделить людей неуравновешенных, легко теряющих контроль над собой и своим поведением, склонных легко поддаваться аффектам и страстям, например необузданному гневу, панике, азарту. Другие люди, наоборот, всегда уравновешенны, вполне владеют собой, сознательно контролируют свое поведение.

Одно из наиболее существенных различий между людьми кроется в том, как чувства и эмоции отражаются на их деятельности. Так, у одних людей чувства носят действенный характер, побуждают к действию, у других все ограничивается самим чувством, не вызывающим никаких изменений в поведении. В наиболее яркой форме пассивность чувств выражается в

сентиментальности человека. Такие люди, как правило, склонны к эмоциональным переживаниям, но чувства, которые у них возникают, не влияют на их поведение. Следует отметить, что существующие различия в проявлении эмоций и чувств в значительной степени обуславливают неповторимость конкретного человека, т. е. определяют его индивидуальность.

Важная особенность эмоций состоит в том, что они могут обобщаться и передаваться. Благодаря продуктам культуры формируется общий эмоциональный язык, общий опыт эмоциональных переживаний, который гораздо шире и разнообразнее индивидуального опыта человека.

**Управление эмоциями.** Эмоции нужно не только распознать, но еще и понять, откуда они пришли, как они возникли, к чему они могут привести. И потом уже использовать всю эту информацию при принятии решений, или когда мы участвуем в каком-либо процессе, например, в переговорах. Выделяют 4 группы способностей:

- Идентификация эмоции.
- Понимание эмоции.
- Управление эмоциями.
- Использование всех вышеперечисленных эмоций для достижения своих целей на пути к успеху.

Эмоциональный интеллект (EQ) – это способность человека понимать и управлять эмоциями, которые испытывает он сам и те, кто рядом. Те, кто имеют высокий уровень EQ, показывают лучшие результаты в жизни и на работе: им проще принимать решения и брать на себя ответственность. Кроме того, это помогает налаживать контакты с людьми и получать больше удовольствия от общения. А если суметь вовремя распознать ту или иную эмоцию сотрудника – можно решить проблему еще на этапе зарождения. K.Fund Media рассказывает, из чего состоит EQ и на что стоит обращать внимание.

Психолог Э. Торндайк ввел понятие социального интеллекта. Высокий уровень эмоционального интеллекта может пригодиться **людям с высокими карьерными амбициями**. Как минимум для того, чтобы контролировать свои эмоции, которые иногда не вовремя «бьют через край». Размышления об эмоциональном интеллекте идут достаточно давно: в античные времена древнегреческий философ Платон обратил внимание на важность эмоций в процессе обучения. В начале XX века американский психолог и педагог Эдвард Торндайк ввел понятие так называемого социального интеллекта как «способность понимать людей, мужчин и женщин, мальчиков и девочек, умение обращаться с людьми и разумно действовать в отношениях с людьми». С 1960-х годов началась систематизация знаний Торндайка и его предшественников. Тогда же появилось единое понятие эмоционального интеллекта. Четких метрик для оценки EQ (по аналогии с IQ) пока что нет. Но есть определенный набор характеристик личности, который помогает определить примерный уровень. Основные составляющие эмоционального интеллекта: **Самосознание**. Его можно назвать фундаментом

эмоционального интеллекта. Это способность человека осознавать свои эмоции, уметь анализировать и правильно их толковать. Важно осознавать свое эмоциональное состояние. **Владение собой.** Умение сохранять эмоциональный баланс, особенно в критических ситуациях. Владеть эмоциями – не значит подавлять их в себе. Важно прочувствовать и осознать свое эмоциональное состояние и действовать в соответствии с ним. **Социальное сознание.** Проще говоря, это – умение понимать окружающих людей. Помогать им с учетом их эмоционального состояния. **Управление взаимоотношениями.** Это способность строить контакты и взаимодействовать с окружающими, учитывая эмоциональное состояние не отдельно взятого человека, а целого коллектива. В настоящее время существует множество тестов и характеристик для выявления в себе того или иного уровня эмоционального интеллекта.

Развитый эмоциональный интеллект может значительно упростить жизнь. У людей с высоким уровнем эмоционального интеллекта зачастую встречаются такие черты как самодисциплина, ответственность, умение приспосабливаться к окружающей среде. Вне всякого сомнения, важно развивать уровень своего эмоционального интеллекта. Это может значительно упростить жизнь и помочь продвижению по карьерной лестнице.

### 3. Характеристика волевых состояний

*Понятие о воле. Воля и ее основные психологические признаки. Значение воли в жизни человека. Первичные и вторичные волевые качества. Высшие качества человека. Понятие о волевом действии. Структура волевого действия. Динамика волевого действия. Мотивация волевого действия.*

*Рефлексия и волевое действие. Волевой акт, его структура и механизмы. Мотивация волевого действия и состояние "борьбы" мотивов. Волевое усилие, его природа. Принятие решения и исполнение как этап волевого акта. Волевые процессы. Регулирующая, стимулирующая и задерживающая функции воли.*

*Волевые качества личности, их формирование. Роль коллектива в формировании воли. Расстройства волевой деятельности и причины, их вызывающие. Проблемы "свободы воли" и пути ее решения. Социальная обусловленность.*

Воля как характеристика сознания и деятельности возникла вместе с возникновением общества, трудовой деятельности. Она является важным компонентом психики человека, неразрывно связанной с познавательными мотивами эмоциональными процессами. Благодаря воле люди организуют свою деятельность, изменяют природу и общественную жизнь, создают материальные и духовные ценности, совершают подвиги и делают открытия в науке. Ни одна более или менее сложная проблема не решается без участия воли. Человек тем и отличается от всех остальных живых существ, что у него, кроме сознания и интеллекта, есть ещё и воля.

Воля является важным компонентом психики, обеспечивая выполнение двух взаимосвязанных функций – побудительной и тормозной.

Побудительная функция обеспечивается активностью человека.

Активность характеризуется произвольностью. Тормозная функция воли проявляется в сдерживании нежелательных проявлений активности. Регулирование поведения было бы незначительным без торможения.

В настоящее время психологические исследования воли оказались разделёнными между разными научными направлениями: в бихевиористки ориентированной науке изучаются формы поведения, в психологии мотивации – внутриличностные конфликты и способы их преодоления, в психологии личности – волевые характеристики личности. Многими учёными предпринимаются усилия, направленные на то, чтобы возродить учение о воле как целостное, предать ему интегративный характер.

В.А.Иванников судьбу психологических исследований воли соотносит с борьбой двух трудносогласуемых друг с другом концепций человеческого поведения: реактивной и активной. Согласно первой всё поведение человека представляет собой в основном реакции на различные внешние и внутренние стимулы и задачей его научного изучения сводится к тому, чтобы отыскать эти стимулы, определив их связь с реакциями. Для такой интерпретации поведения человека понятие воли не нужно.

Согласно другой концепции, которая находит всё больше сторонников, поведение человека понимается как изначально активное, а сам он рассматривается как наделённый способностью к сознательному выбору его форм. Для такого понимания поведения воля и волевая регуляция необходимы. Новейшая физиология высшей нервной деятельности в лице таких учёных, как Н.А. Берштейн, П.К. Анохин, удачно подкрепляет и поддерживает эту точку зрения со стороны естествознания.

Представитель данной концепции В.И. Селиванов определяет волю как сознательное регулирование человеком своего поведения, выраженное в умении видеть и преодолевать внутренние и внешние препятствия на пути целенаправленных действий и поступков.

Любая деятельность человека всегда сопровождается конкретными действиями, которые могут быть разделены на две большие группы: произвольные и произвольные. Все отдельные действия, благодаря усилиям сознания, направленным на регуляцию поведения, где эти усилия часто называют волевой регуляцией, или волей.

Воля – это сознательное регулирование человеком своего поведения и деятельности, выраженное в умении преодолевать внутренние и внешние трудности при совершении целенаправленных действий и поступков. Воля как характеристика сознания и деятельности возникла вместе с возникновением общества, трудовой деятельности. Воля является важным компонентом психики человека, неразрывно связанной с познавательными мотивами и эмоциональными процессами.

Главная функция воли заключается в сознательной регуляции активности в затруднительных условиях. В основе этой регуляции лежит взаимодействие процессов возбуждения и торможения нервной системы. Отсюда две функции: активизирующая и тормозящая. Произвольные или волевые действия развиваются на основе произвольных движений и



действий. Но именно сознательность действий характеризует волевое поведение. Воля связана с мыслительной деятельностью человека. Проявление мышления выражается в сознательном выборе цели и подборе средств для ее достижения. Связь воли и чувств выражается в том, что, как правило, мы обращаем внимание на предметы или явления, вызывающие у нас определенные чувства. Волевые действия бывают простые и сложные. К простым волевым действиям относятся те, при которых человек без колебаний идет к намеченной цели, ему ясно, чего и каким путем он будет добиваться, т. е. побуждение к действию переходит в само действие почти автоматически. Для сложного волевого действия характерны следующие этапы: 1) осознание цели и стремление достичь ее; 2) осознание ряда возможностей достижения цели; 3) появление мотивов, утверждающих или отрицающих эти возможности; 4) борьба мотивов и выбор; 5) принятие одной из возможностей в качестве решения; 6) осуществление принятого решения; 7) преодоление внешних препятствий, объективных трудностей самого дела, всевозможных помех до тех пор, пока принятое решение и поставленная цель не будут достигнуты, реализованы.

Воля нужна при выборе цели, принятии решения, при осуществлении действия, при преодолении препятствий. Преодоление препятствий требует волевого усилия - особого состояния нервно-психического напряжения, мобилизующего физические, интеллектуальные и моральные силы человека. Воля проявляется как уверенность человека в своих силах, как решимость совершить тот поступок, который сам человек считает целесообразным и необходимым в конкретной ситуации. "Свобода воли означает способность принимать решения со знанием дела". Необходимость сильной воли возрастает при наличии: 1) трудных ситуаций "трудного мира" и 2) сложного, противоречивого внутреннего мира в самом человеке.

Выполняя различные виды деятельности, преодолевая при этом внешние и внутренние препятствия, человек вырабатывает в себе волевые качества: целеустремленность, решительность, самостоятельность, инициативность, настойчивость, выдержку, дисциплинированность, мужество. Но воля и волевые качества могут у человека не сформироваться, если условия жизни и воспитания в детстве были неблагоприятными: 1) ребенок избалован, все его желания беспрекословно осуществлялись (легкий мир - воля не требуется), либо 2) ребенок подавлен жесткой волей и указаниями взрослых, не способен принимать сам решения. Родители, стремящиеся воспитать волю у ребенка, должны соблюдать следующие правила: 1) не делать за ребенка то, чему он должен научиться, а лишь обеспечить условия для успеха его деятельности; 2) активизировать самостоятельную деятельность ребенка, вызвать у него чувство радости от достигнутого, повышать веру ребенка в его способность преодолевать трудности; 3) даже маленькому ребенку полезно объяснять, в чем заключается целесообразность тех требований, приказов, решений, которые взрослые предъявляют ребенку, и постепенно учить ребенка самостоятельно принимать разумные решения. Ничего не решайте за ребенка школьного

возраста, а лишь подводите его к рациональным решениям и добивайтесь от него непреклонного осуществления принятых решений.

**Анализ волевого действия.** В каждом волевом действии можно выделить два этапа. Первый - подготовительный этап, этап мысленного действия, обдумывания, на котором осознается цель, определяются пути и средства достижения цели и принимается решение; второй - исполнительный этап, на котором происходят выполнение принятого решения и самооценка выполненного действия.

*Подготовительный этап.* Всякое волевое действие как действие целенаправленное всегда начинается с постановки и ясного осознания цели действия. Прежде чем действовать, надо осознать, для чего действовать, что человек стремится достигнуть в результате действия. Очень важно также осознать значение цели. Если человек осознает, что поставленная им цель имеет не только личное, но и большое общественное значение, он становится способным к преодолению значительных трудностей.

Важно и осознание доступности цели. Постановка целей, которых данный человек не в силах достичь, создает привычку не доводить начатое дело до конца. Однако легкодоступные цели не развивают воли, не вырабатывают умения бороться с трудностями, преодолевать препятствия. Цели действия должны быть доступны человеку, но требовать больших усилий для их достижения. Только такие цели определяют подлинно волевое поведение.

Для правильной оценки волевого действия необходимо знать и мотивы (побуждения), которые определили постановку данной цели, побудили человека действовать. Каждое действие человека совершается для чего-то (цель) и почему-то (мотив).

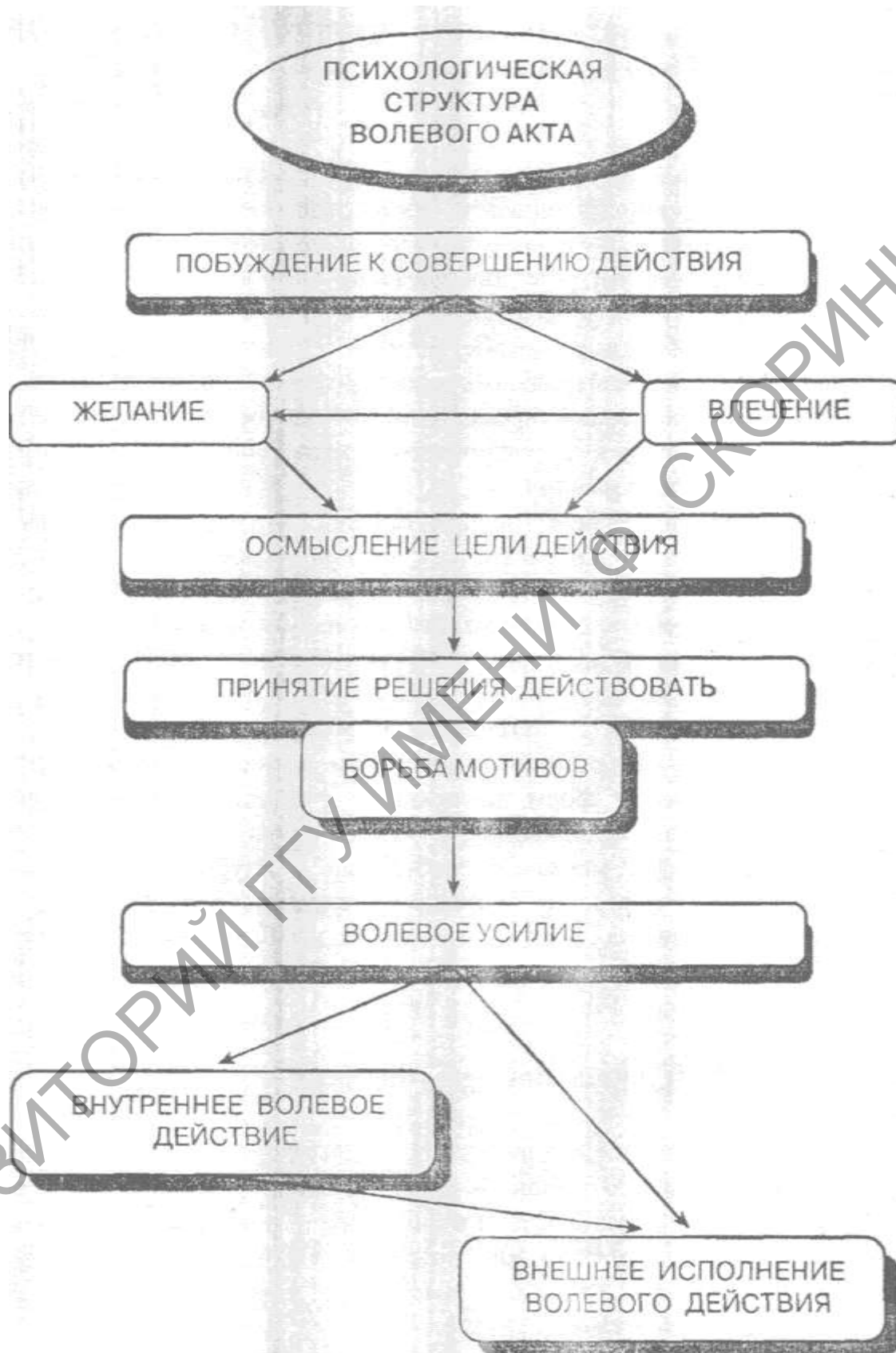
Из приведенного примера видно, что мотивы бывают разного уровня - низшего (эгоистические побуждения) и высшего (мотивы общественного порядка, чувство долга). Конечно, действия человека могут определяться и мотивами благополучия, чувство личной привязанности и т. д.), но личные мотивы не должны противоречить общественным интересам.

Содержание подготовительного этапа волевого действия различно в зависимости от того, имеются ли внутренние или внешние препятствия к достижению цели. При наличии внутренних препятствий (страх, лень, утомление, нежелание действовать) подготовительный этап принимает характер борьбы мотивов. Это может быть борьба мотивов одного уровня (одинаково хочется вечером пойти в кино и театр, одинаково хочется после окончания школы приобрести профессию шофера и монтажника) и борьба мотивов различного уровня (пойти в кино или садиться делать уроки). Во втором случае надо осознать уровень мотивов и отдать предпочтение мотиву более высокого уровня.

Борьба мотивов в волевом действии - это нередко борьба между чувством долга и противоречащими долгу побуждениями. Воля и проявляется в умении заставить себя сделать то, что диктует чувство долга, подавив противоречащие долгу побуждения. Когда речь идет о том, делать

ли то, что надо, или то, что хочется, следует отдавать предпочтение мотиву “надо”. Например, ученик нагрубил учительнице и не хочет признать ошибку и извиниться. Его товарищ колеблется: ему не хочется критиковать друга, но мотивы долга и ответственности в конце концов заглушают мотивы ложной дружбы и товарищества, и он открыто осуждает провинившегося. Важно подчеркнуть, что у человека с морально воспитанной волей исключается всякая внутренняя борьба при выполнении долга. Долг для него - мотив, исключающий всякие колебания; сознание общественной необходимости действия исключает всякую возможность поступить в противоречии с долгом.

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ



**Рис. 1.** Психологическая структура волевого акта.

При наличии только внешних препятствий борьба мотивов отсутствует, подготовительный этап волевого действия заключается в обдумывании

средств достижения цели, выборе конкретного способа действия, наиболее подходящего в данных условиях. Например, ученик решил сделать модель. Прежде чем приступить к делу, он обдумывает, из какого материала будет делать модель и где достать этот материал, какие нужны инструменты и где их взять, когда и где он будет делать модель, с кем консультироваться и т. д.

Подготовительный этап волевого действия завершается принятием определенного решения.

*Исполнительный этап.* Следующий, важнейший этап всякого волевого действия - исполнение принятого решения. Конечно, воля проявляется и в принятии решения (которое иногда тоже может требовать больших усилий), но это одно еще не дает права считать человека волевым. Человек, который только ставит перед собой пусть самые возвышенные, самые важные цели, только принимает решения, но не претворяет их в жизнь, не доводит дело до конца, - человек безвольный.

Исполнение может иметь двоякую форму: форму внешнего действия (внешний волевой поступок) и форму воздержания от внешнего действия (внутренний волевой поступок). Когда, например, ученик воздерживается от подсказки (а ему очень хочется подсказать товарищу), от желания грубо ответить старшему, волевое действие выражается в отсутствии действия.

Если человек отходит от принятой цели, то он проявляет недостаток воли. Разумеется, в тех случаях, когда меняются обстоятельства, возникают какие-то новые условия и выполнение ранее принятого решения становится нерациональным, необходим сознательный отказ от принятого решения. Волевой человек должен уметь, когда это нужно, отказаться от намеченного действия, принять новое решение, иначе это уже будет не проявление воли, а бессмысленное упрямство.

Результатом волевого действия является достижение цели. Завершается волевое действие его самооценкой. Человек оценивает избранные им способы достижения цели, затраченные усилия и делает соответствующие выводы для будущего.

Воля человека характеризуется определенными качествами. Прежде всего, принято выделять силу воли как обобщенную способность преодолевать значительные затруднения, возникающие на пути к достижению поставленной цели.

**Волевые качества личности.** В волевой деятельности проявляются и формируются соответствующие **волевые качества как совокупность качеств личности, характеризующих её со стороны способности достигать поставленные цели несмотря на возникающие преграды.** Таких качеств можно наметить довольно много. Рассмотрим наиболее существенные: *сила воли, целеустремлённость, решительность, настойчивость, выдержка, самостоятельность и т.д.*

**Сила воли** – степень необходимого волевого усилия для достижения цели, выражающаяся в решительности, настойчивости, других качествах.

**Целеустремлённость** – волевое свойство личности проявляется в умении ставить и достигать общественно значимые цели.

**Решительность** – волевое свойство личности, которое проявляется в быстром и продуманном выборе цели, определении способов её достижения.

**Настойчивость** – волевое свойство личности, которое проявляется в способности длительно проявлять и контролировать поведение в соответствии с намеченной целью.

**Упрямство** чаще всего выступает как отрицательное качество человека. Упрямый человек всегда старается настоять на своем, несмотря на нецелесообразность данного действия. Важной характеристикой воли является инициативность.

**Инициативность** заключается в способности предпринимать попытки к реализации возникших у человека идей. Для многих людей преодоление собственной инертности является наиболее трудным моментом волевого акта. Сделать первый осознанный шаг к реализации новой идеи может только самостоятельный человек.

**Выдержка (самообладание)** – волевое свойство личности, которое проявляется в способности личности сдерживать психические и физические проявления, мешающие достижению цели.

**Самостоятельность** – волевое свойство личности выраженное в умении по собственной инициативе ставить цели, находить пути её достижения и практически выполнять принятые решения. *Самостоятельность* – это характеристика воли, которая непосредственно связана с инициативностью. Самостоятельность проявляется в способности осознанно принимать решения и в умении не поддаваться влиянию различных факторов, препятствующих достижению поставленной цели. Самостоятельный человек способен, критически оценивая советы и предложения других людей, действовать на основе своих взглядов и убеждений и при этом вносить в свои действия коррективы, сформированные на основе полученных советов.

От самостоятельности следует отличать *негативизм*. Негативизм проявляется в немотивированной, необоснованной склонности действовать наперекор другим людям, противоречить им, хотя разумные соображения не дают оснований для таких поступков. Следует отметить, что инициатива, проявляемая человеком, помимо самостоятельности всегда связана еще с одним качеством воли – решительностью. Решительность заключается в отсутствии излишних колебаний и сомнений при борьбе мотивов, в своевременном и быстром принятии решений. От решительности, как позитивного волевого качества, необходимо отличать импульсивность, которая характеризуется торопливостью в принятии решений, необдуманностью поступков. Импульсивный человек не задумывается перед тем, как начать действовать, не учитывает последствий того, что он делает, поэтому часто раскаивается в том, что совершил. Торопливость в принятии решения таким человеком, как правило, объясняется его нерешительностью, тем, что принятие решения для него является чрезвычайно сложным и мучительным процессом, поэтому он стремится скорее от него освободиться.

Исключительно важным волевым качеством человека является

**последовательность действий человека.** Последовательность действий характеризует то, что все совершаемые человеком поступки вытекают из единого руководящего принципа, которому человек подчиняет все второстепенное и побочное. Последовательность действий, в свою очередь, самым тесным образом связана с самоконтролем и самооценкой.

Принятые действия будут только тогда выполнены, когда человек контролирует свою деятельность. В противном случае выполняемые действия и цель, к которой стремится человек, расходятся. В процессе достижения цели самоконтроль обеспечивает господство ведущих мотивов над побочными. Качество самоконтроля, его адекватность в значительной степени зависят от самооценки личности. Так, низкая самооценка может привести к тому, что человек теряет уверенность в себе. В этом случае стремление человека к достижению поставленной цели может постепенно угасать и спланированное уже никогда не будет выполнено. Бывает, наоборот, человек переоценивает себя и свои возможности. В этом случае принято говорить о завышенной самооценке, которая не позволяет адекватно **координировать и корректировать свои действия на пути к достижению поставленной цели.** В результате возможность достичь спланированного значительно усложняется и чаще всего в полной мере задуманное ранее не реализуется на практике.

Р.С. Немов выделяет 3 группы свойств, которые характеризуют волю человека: первичные, вторичные, третичные.

На личностном уровне воля проявляется в таких свойствах, как сила воли, энергичность, настойчивость, выдержка и др. Их можно рассматривать как первичные, базовые волевые качества личности.

Волевого человека отличают решительность, смелость, самообладание, уверенность в себе. Такие качества развиваются в онтогенезе несколько позже и проявляются в единстве с характером. Это вторичные волевые свойства.

Третья группа качеств, отражая волю человека, связаны вместе с тем с его морально-ценностными ориентациями. К этой группе, обозначаемой как третичные качества, можно отнести ответственность, дисциплинированность, обязательность, принципиальность.

На образование ценных волевых качеств положительно влияет развитое чувство долга, ясность жизненных целей, страстное желание их достичь.

Для преодоления возникающих трудностей большое значение имеют твёрдое убеждение, сформировавшиеся взгляды на задачи человека в жизни, подлинное человеческое достоинство.

Велика роль самовоспитания, работы человека над собой, которое приводит к увеличению волевой активности.

Воля как созидательная организация и саморегуляция активности, направленная на преодоление внутренних трудностей, - это, прежде всего, власть над собой, над своими чувствами, действиями. Известно, что у разных людей эта власть обладает разной степенью выраженности. Существует

огромный спектр индивидуальных особенностей воли, различающихся по интенсивности своих проявлений, характеризуемых на одном полюсе как сила, а на другом как слабость воли. Человек, обладающий сильной волей, умеет преодолевать трудности, встречающиеся на пути к достижению поставленной цели, при этом обнаруживает такие волевые качества, как решительность, мужество, смелость, настойчивость и др.

Слабовольные люди пасуют перед трудностями, не проявляют решительности, настойчивости, не умеют сдерживать себя, подавлять сиюминутные побуждения во имя более высоких, значимых. Диапазон проявлений слабоволия столь же велик, как и характерных качеств сильной воли. Крайняя степень слабоволия находится за гранью норм психики. Например, это:

– **абулия** – возникающее на почве мозговой патологии отсутствие побуждений к деятельности.

– **апраксия** – сложное нарушение целенаправленности действий, вызванное поражением мозговых структур.

**Слабоволие**, с которым педагог сталкивается в повседневной работе, обусловлено, как правило, определёнными условиями воспитания. Коррекция его возможна лишь на фоне изменения социальной ситуации развития личности.

Люди различаются между собой ещё и по тому, кому они склонны приписывать ответственность за свои действия. Качество, характеризующее склонность человека приписывать ответственность за результаты своей деятельности внешним силам и обстоятельствам или же, напротив, собственным усилиям и способностям, называется локализацией контроля (в психологической литературе используется понятие «локус контроля», введённое американским психологом Д. Роттером). Когда люди объясняют причины своих действий, поведения внешними факторами (судьбой, случаем, обстоятельствами), говорят о внешней (экстернальной) локализации контроля. Если человек принимает на себя ответственность за свои деяния, объясняя их, исходя из своих способностей, характера и др., то есть основания говорить о преобладании внутренней (интернальной) локализации контроля. Внешняя или внутренняя локализация контроля волевой деятельности, как отмечают учёные, имеет свои положительные последствия и является устойчивым качеством личности.

**Роль воли в регуляции поведения.** Выделяются следующие особенности волевых действий:

1. Сознательная целеустремлённость. Чтобы что-то выполнить, человек должен сознательно поставить перед собой цель и мобилизовать себя на её достижение.

2. Связь с мышлением. Достичь чего-то и мобилизовать себя человек может только в том случае, если он всё хорошо обдумал и спланировал.

3. Связь с движениями. Для реализации своих целей человек всегда двигается, изменяет формы активности.



Всякое волевое действие характеризуется наличием цели, а также препятствий, трудностей, наличием своеобразного напряжения, переживаемого в ходе их выполнения. Принято различать простой и сложный волевой акт. **Простой, как правило, имеет два звена – постановку цели и исполнение.** В сложном волевом акте выделяют следующие звенья:

1. Цель и стремление достичь её;
2. Осознание ряда возможностей достичь цель;
3. Появление мотивов, подкрепляющих или опровергающих эти возможности;
4. Борьба мотивов и выбор;
5. Принятие одной из возможности в качестве версии;
6. Осуществление принятого решения.

Волевое действие всегда связано с сознанием цели деятельности, её значимости, с подчинением этой цели выполняемых действий. Энергия и источник волевых действий всегда, так или иначе связаны с актуальными потребностями человека. В зависимости от того, насколько осознана та или иная потребность, их разделяют на влечения и желания. Если индивид осознаёт лишь неудовлетворённость текущей ситуации, но не осознаются пути и средства к достижению цели, то мотивом деятельности является влечение. Из-за своей неопределённости влечение не может перерасти в деятельность. Желание как мотив деятельности характеризуется чёткой осознанностью, породившей его потребностью. Однако далеко не всякие желания претворяются сразу в жизнь. У человека может возникнуть одновременно несколько противоречивых желаний, и он окажется в затруднительном положении, не зная, какое из них реализовать. В результате изменения значения различных потребностей у человека может возникнуть борьба трудносовместимых мотивов, каждый из которых требует в один и тот же момент времени выполнения различных действий. Тогда сознание и мышление человека, включаясь в волевою регуляцию его поведения, ищут дополнительные стимулы для того, чтобы сделать одно из влечений более сильным, придать ему в сложившейся обстановке больший смысл.

Почему возникает в психике человека иерархия мотивов, сказывающаяся на характере его поступков, на избираемых им путей действий. Она возникает в ходе становления личности человека среди окружающих его людей, в процессе жизни в обществе с его установлениями, системой ценностей, жизненным укладом. Структура мотивационной сферы человека как система побудительных сил, определяющих формы проявлений активности человека, является выражением целостного облика всей его личности, динамической формой выражения его личности. Мотивационная сфера имеет прямое отношение к волевой деятельности человека, потому что в мотивационной сфере заложены не побудительные силы, которые направляют человека к совершению волевых действий, определяют характер и психологические условия осуществления волевого акта.

Иногда возникает необходимость придать какой-либо цели

деятельности особый смысл, и в этом случае участие воли в регуляции деятельности сводится к тому, чтобы отыскать соответствующий смысл, повышенную ценность данной деятельности. В ином случае необходимо бывает найти дополнительные стимулы для выполнения, доведения до конца уже начатой деятельности, и тогда волевая смыслообразующая функция связывается с процессом выполнения деятельности.

Волевая регуляция может включаться на любом этапе осуществления деятельности. В начальный момент осуществления деятельности волевая ситуация состоит в том, что человек сознательно отказывается от одних мотивов, влечений, целей, предпочитает другие и реализует их вопреки сиюминутным побуждениям. В выборе действия волевая регуляция проявляется в отказе от привычных способов решения задач, в выборе индивидом более трудного пути и стремления следовать ему. Волевая регуляция контроля исполнения действия состоит в том, что человек сознательно заставляет себя тщательно проверить правильность выполненного действия.

**Сложное волевое** действие характеризуется тем, что в нём сталкиваются несовместимые мотивы. Столкновение противостоящих, несовпадающих побуждений, между которыми предстоит сделать выбор, называют борьбой мотивов.

Борьба мотивов, с одной стороны, служит показателем способностей человека устанавливать связи, понимать, выбирать желания, обусловленные высшими мотивами, и превращать их в цели. С другой стороны, борьба мотивов показывает способности человека напрягаться, прилагать усилия, способности, нести ответственность за последствия, связанные с достижением или недостижением цели. В борьбе мотивов в большей мере проявляется воля человека. В ходе борьбы мотивов оформляется цель деятельности, что окончательно выражается в принятии решения. Принять решение – это значит отграничить одно желание от другого и таким образом создать идеальный образ цели.

Сложные волевые действия чаще всего развёртываются в больших отрезках времени. Однако нередки случаи, когда приходится совершать поступки, предельно ограниченные временем. Тогда чёткость звеньев волевого действия стирается. Они как бы слиты воедино.

Волевым актом совершается при большем или меньшем напряжении. Это так называемое волевое усилие. Оно характеризуется количеством энергии, затраченной на выполнение целенаправленного действия или удержания от него. Волевое усилие пронизывает все звенья волевого акта. Как показывают психологические исследования, интенсивность волевого усилия, её стойкость зависит от ряда обстоятельств: направленности личности, установки по отношению к деятельности, типа темперамента и т.д.

**Все волевые качества формируются на протяжении жизни и деятельности человека.** Развитие воли неразрывно связано с развитием других сторон личности и прежде всего с формированием мировоззрения и нравственных качеств. Основа воспитания воли лежит в систематическом

преодолении трудностей в повседневной, обыденной жизни.

Воля, как и большинство других высших психических процессов, формируется в ходе возрастного развития человека. Так, у новорожденного ребенка преобладают рефлекторные движения, а также некоторые инстинктивные действия. Волевые, сознательные действия начинают формироваться значительно позднее. Причем первые желания ребенка характеризуются большой неустойчивостью. Желания быстро сменяют друг друга и очень часто носят неопределенный характер. Лишь на четвертом году жизни желания приобретают более или менее устойчивый характер.

В этом же возрасте у детей впервые отмечается возникновение борьбы мотивов. Например, дети двухлетнего возраста после некоторых колебаний могут делать выбор между несколькими возможными действиями. Однако – выбор, осуществляемый в зависимости от мотивов морального порядка, становится возможным для детей не ранее конца третьего года жизни. Это происходит лишь тогда, когда ребенок уже может контролировать свое поведение. Для этого необходимы, с одной стороны, достаточно высокий уровень развития, а с другой – некоторая сформированность моральных установок. И то и другое складывается под влиянием обучения и воспитания, в процессе постоянного взаимодействия со взрослыми. Характер формирующихся моральных установок в значительной степени зависит от моральных установок взрослого, так как в первые годы жизни ребенок стремится подражать действиям взрослых, и постепенно в процессе умственного развития он начинает анализировать поступки взрослого и делать соответствующие выводы.

Рассматривая основные факторы, обеспечивающие формирование волевых качеств личности в детском возрасте, следует отметить роль семейного домашнего воспитания. Большинство недостатков волевого поведения детей, капризы, упрямство, наблюдаемые в раннем детстве, основой своей имеют именно ошибки в семейном воспитании воли ребёнка, вызываемые тем, что родители не предъявляют ему требований, которые должны безоговорочно выполняться или перегружают детей непосильными заданиями, которые обычно не выполняются.

Развитие воли неразрывно связано с воспитанием сознательной дисциплины ребёнка. Соблюдение режима, неуклонное выполнение определённых правил заставляет ребёнка соблюдать определённую линию поведения, не выходить за общепринятые границы, сдерживать себя и таким образом формирует соответствующие волевые качества.

Особую роль в развитии воли у детей выполняют игры, причём каждый вид игровой деятельности вносит свой, специфический вклад в совершенствование волевого процесса. Конструктивные предметные игры, проявляющиеся первыми в возрастном развитии ребёнка, способствуют ускоренному формированию произвольной регуляции действий. Сюжетно-ролевые игры ведут к закреплению у ребёнка необходимых волевых качеств личности. Коллективные игры с правилами кроме этой задачи решают ещё одну: укрепление саморегуляции поступков. Учение, проявляющееся в

последние годы дошкольного детства и превращающиеся в ведущую деятельность в школе, наибольший вклад вносит в развитие произвольной саморегуляции познавательных процессов.

Воля подростков переходит на новую ступень развития. Школьники среднего возраста в состоянии самостоятельно ставить довольно сложные и отдалённые цели и подчинять им своё поведение. Они способны детально и глубоко обдумывать предстоящие действия, опираясь на достаточно распространённые знания и жизненный опыт, могут составить план действий, проявить настойчивость в его осуществлении. Ведущая роль в развитии воли подростка принадлежит труду и прежде всего общественно полезному. Воспитывает волю не труд сам по себе, а труд, наполненный общественным содержанием, полезный другим людям.

Однако характер подростка ещё не сформирован. Бьющая через край активность нередко проявляется в порывистых, импульсивных действиях. Стремление скорее стать взрослым иногда порождает у подростков ложное понимание самостоятельности, которое выражено в некотором пренебрежении обязанностями перед родителями, учителями и классным коллективом. Нужно продолжать воспитывать волю детей данного возраста, не надеясь на стихийное формирование её качеств.

В период юности при нормальных условиях воспитания развитие воли достигает ещё более высокого уровня. Характерные особенности юности – устремлённость в будущее, потребность в самоопределении – побуждают юношей к переоценке своего отношения к учению, труду, моральному и волевому поведению. Возрастает критичность воли. Стремясь развить волевые качества и избавиться от недостатков поведения, юноши широко пользуются приёмами самоконтроля и самообязательств. Старший школьник хорошо понимает, что волю закаляют не в каких-то чрезвычайных случаях, а в выполнении повседневных дел. Как правило, в этом возрасте основные волевые процессы превращаются в устойчивые свойства личности.

Совершенствование волевой регуляции поведения человека связано с его общим интеллектуальным развитием, с появлением мотивационной и личностной рефлексии. Поэтому воспитывать волю в отрыве от общего психологического развития личности невозможно. В противном случае вместо воли и настойчивости как несомненно положительных и ценных личностных качеств могут возникнуть и закрепиться их антиподы: упрямство и ригидность.

**Каковы основные пути формирования воли?** Прежде всего, успех этого процесса зависит от родителей. Исследования показывают, что родители, стремящиеся дать ребенку всестороннее развитие и при этом предъявляющие к нему достаточно высокие требования, могут рассчитывать на то, что у ребенка не будет серьезных проблем с волевой регуляцией деятельности. Такие недостатки волевого поведения детей, как капризы и упрямство, наблюдаемые в раннем детстве, происходят из-за совершаемых родителями ошибок в воспитании воли ребенка. Если родители во всем стремятся угодить ребенку, удовлетворяют каждое его желание, не

предъявляют ему требования, которые должны безоговорочно им выполняться, не приучают его сдерживать себя, то, скорее всего, впоследствии у ребенка будет наблюдаться недостаточность волевого развития.

Необходимым условием воспитания ребенка в семье является формирование у него **сознательной дисциплины**. Развитие родителями у ребенка волевых качеств является предпосылкой для формирования у него дисциплинированности, которая не только помогает понимать необходимость соблюдения определенных правил поведения, но и обеспечивает ему внутреннюю дисциплинированность, выражающуюся в способности регулировать и сопоставлять свои желания с условиями реальной деятельности.

Важную роль в воспитании волевых качеств **играет школа**. Школа предъявляет к ребенку ряд требований, без выполнения которых не может нормально осуществляться само школьное обучение, но при этом также происходит формирование определенного уровня дисциплинированности. Например, школьник должен сидеть за партой определенное время, он не может встать с места без разрешения учителя, разговаривать с товарищами, он должен готовить дома заданные ему уроки и т. д. Все это требует от него довольно высокого развития волевых качеств и в то же время развивает у него нужные для выполнения этих правил качества воли. Поэтому большое значение для воспитания воли у школьников имеют личность учителя и школьный коллектив.

**Учитель**, с которым общается ребенок в школе, оказывает непосредственное влияние на формирование у него определенных личностных характеристик и, обладая яркой личностью, оставляет в жизни ребенка неизгладимый след. Нередко это вызывает у ребенка стремление подражать поведению учителя, и если у последнего хорошо развиты волевые качества, то существует высокая вероятность, что те же качества будут успешно развиваться и у его учеников.

Аналогичная картина наблюдается в отношении **школьного коллектива**. Если деятельность ребенка протекает в коллективе, где существует атмосфера высокой требовательности, то и у ребенка могут сформироваться соответствующие характеристики личности.

Более того, формирование волевых характеристик не прекращается и в более старшем возрасте, когда молодой человек приступает к самостоятельной трудовой деятельности, в ходе которой волевые качества достигают наивысшего развития. Таким образом, весь процесс воспитания ребенка определяет успешность формирования волевых качеств личности. Поэтому не случайно воля очень часто рассматривается как одна из центральных и наиболее информативных характеристик личности.

#### **Рекомендуемая литература**

1. Введение в психологию: учеб. пособие / Под ред. А.П. Лобанова, С.И. Коптевой. – Мн.: Высш. шк., 2004. – 302 с.

2. Гальперин, П.Я. Лекции по психологии / П.Я.Гальперин. – М.: АСТ: КДУ, 2007. – 399 с.
3. Козубовский, В.М. Общая психология: познавательные процессы. В 3-х ч. Ч.2. / В.М. Козубовский – Мн.: Амалфея, 2004. – 311 с.
4. Крысько, В.Г. Общая психология / В.Г.Крысько. – СПб.: Питер, 2009. – 253 с.
5. Маклаков, А.Г. Общая психология / А.Г. Маклаков. – СПб.: Питер, 2009. – 582 с.
6. Немов, Р.С. Психология: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн. – 4-е изд. – Кн. 1: Общие основы психологии / Р.С. Немов. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 688 с.
7. Петровский, А.В. Психология / А.В.Петровский, М.Г. Ярошевский. – М.: Академия, 2007. – 501 с.
8. Рогов, Е.И. Общая психология / Под ред. Е.И. Рогова. – М.: Ростов н/ Д.: Март, 2008. – 557 с.
9. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии: В 2 т. – Т. 2. / С.Л. Рубинштейн – М.: Педагогика, 1989. – 456с.
10. Саблин, В.С. Психология человека / В.С. Саблин, С.П. Слаква. – М.: Дашков и К, 2006. –741 с.
11. Сорокун, Г.А. Основы психологии / П.А. Сорокун. – Псков: ПГПУ, 2005 – 312 с.

## Лекция 11 Психологическая структура, формирование и развитие личности

### Вопросы

1. Сущность понятия «Личность».
2. Концепции исследования личности.
3. Психологическая структура личности.
4. Развитие личности.

### 1. Сущность понятия «Личность».

*Научные и житейские понятия индивида, личности и индивидуальности. Категория «личность» как базовое понятие в психологии. Сущность и современное состояние проблемы личности в психологии.*

Современная психология личности, являясь научной дисциплиной, трансформирует умозрительные рассуждения о природе человека в концепции. Исследованием проблем человеческой личности занимаются *персонологи* — этот термин предложил Генри Мюррей (Murray, 1938) для обозначения как экспериментаторов, так и теоретиков в области психологии личности.

**Соотношение понятий «индивид», «личность», «индивидуальность».** Как в общественных науках, так и в житейской практике широко используются понятия «индивид», «личность», «индивидуальность». При этом нередко они или отождествляются, или противопоставляются.

Само слово «личность», как и многие другие психологические понятия, широко используется в повседневном общении. Когда хотят охарактеризовать какого-то субъекта, то часто говорят о нем то как о человеке, то как о личности, то как об индивиде, то как об индивидуальности. Но эти понятия различаются, хоть и содержат в себе много общего.

**Человек – человеческий вид *Homo Sapiens*.** Это понятие используется для описания качественного отличия людей от животных, для характеристики всеобщих, присущих всем людям качеств и способностей. Человек отличается от животных тем, что те же органические потребности он удовлетворяет иными, окультуренными способами, да и сами потребности у него окультурены. Человек может по-разному (относительно свободно) отнестись к переживанию органических потребностей. Человек живет в мире культуры, созданной человечеством за всю историю его существования. Культура составляет его «вторую природу», значительно преобразуя «первую» (биологическую).

**Индивид** – это конкретный человек, отдельно взятый представитель биологического рода, особь. *Индивид* – это человек как единичное природное существо, представитель человеческого вида, единство врожденного и приобретенного, продукт онто- и филогенеза, носитель индивидуально своеобразных черт. Индивид - это отправной момент для формирования личности.

**Индивидуальность** – это уникальность, неповторимость, самобытность человека, реализующая себя в проектировании и выборе своего жизненного пути, осуществляемого на основе ценностей, присущих данной социокультуре. *Индивидуальность* – это человек во всем своеобразии и своих физических и физиологических, психологических и социальных качеств и свойств. Индивидуальность – это непохожесть человека на других, его выделенность из мира себе подобных. Индивидуальность может проявляться в интеллектуальной, эмоциональной, волевой сфере или сразу во всех сферах психической деятельности.

**Индивидуальность личности.** Личность социальна по своей сущности, но индивидуальна по способу своего существования. Она представляет собой единство социального и индивидуального, сущности и существования. Личность и индивидуальность не только взаимосвязаны, но и взаимно обуславливают друг друга. Формирование личностных качеств человека находится в тесной связи с его индивидуальным самосознанием. Поведение конкретного человека, его отношение к своим социальным ролям и функциям зависят от его индивидуального сознания, уровня его развития, индивидуальны особенностей. Таким образом, индивидуальность не только связана с личностью, но и образует её существенную черту, а потому должна органически войти в определение самого понятия личности.

Понятие индивидуальности не совпадает целиком с понятием личности. Если понятие личности характеризует человека со стороны его социальной обусловленности, его социального содержания, указывая на его социальные позиции и ориентации, то понятие индивидуальность раскрывает форму, способ его бытия. Природные особенности индивида сами по себе не формируют индивидуальности. Человеческий индивид становится индивидуальностью по мере того, как перестает быть только «единицей», «экземпляром» рода и приобретает относительную самостоятельность своего бытия. Индивидуальность – это особое сформировавшееся качество конкретного человека, взятого в единстве его природных и социальных свойств, его сознания и деятельности. Так «индивидуальность по-разному проявляется в предметном мире, органической природе и человеческом обществе, соответственно можно выделить три её формы: предметная, биологическая и социальная».

Сущностное определение индивидуальности состоит в том, что она отражает самобытность конкретного индивида. В целом индивидуальность личности понимается как совокупность смысловых отношений и установок человека в мире, которые присваиваются в ходе жизни в обществе, обеспечивают ориентировку в иерархии ценностей и овладение поведением в ситуации борьбы мотивов; воплощаются через деятельность и общение в продуктах культуры, в других людях, в самом себе.

Слово **личность** («personality») в английском языке происходит от латинского «persona». Первоначально это слово обозначало маски, которые надевали актеры во время театрального представления в древнегреческой драме. По сути, этот термин изначально указывал на комическую или трагическую фигуру в театральном действии. Таким образом, с самого начала в понятие



«личность» был включен внешний, поверхностный социальный образ, который индивидуальность принимает, когда играет определенные жизненные роли – некая «личина», общественное лицо, обращенное к окружающим. Эта точка зрения совпадает с мнением современного непрофессионала, который обыкновенно оценивает личность по критериям обаяния, умения вести себя в обществе, популярности, физической привлекательности и других социально желательных характеристик. Именно такое представление о личности находит выражение в обещании, даваемом различными курсами по созданию имиджа «сделать вас личностью». Данная концепция целиком расположена вне сферы научной психологии, поскольку она оставляет в стороне многие особенности поведения, в действительности заслуживающие того, чтобы их изучали в контексте личности.

Личность также рассматривалась как сочетание наиболее ярких и заметных характеристик индивидуальности. Так, о человеке можно сказать, что он – «общительная личность» или «робкая личность», имея в виду, что робость или дружелюбие являются его наиболее характерными чертами.

**Личность** – сознательный индивид, занимающий определенное положение в обществе и выполняющий определенную общественную роль. Роль – это социальная функция личности. *Личность* – системное социальное качество, приобретаемое индивидом в предметной деятельности и общении и характеризующее уровень и качество представленности общественных отношений в индивиде.

**Отличие понятия «личность» от терминов «человек», «индивид», «индивидуальность».** Как в общественных науках, так и в житейской практике широко используются понятия «человек», «личность», «индивидуальность». При этом нередко они или отождествляются, или противопоставляются. **Человек** – прежде всего биологическое существо, которое принадлежит к классу млекопитающих вида *Homo sapiens*. В отличие от других животных этот вид наделен сознанием, т. е. способностью познавать сущность как внешнего мира, так и свою собственную природу, и в соответствии с этим поступать и действовать разумно. **Индивид** – это человек как единичное природное существо, представитель человеческого вида, единство врожденного и приобретенного, продукт онто- и филогенеза, носитель индивидуально своеобразных черт. Это понятие отражает все аспекты жизни и деятельности человека и является аналогом понятия «человек». **Личность** – категория общественно-историческая. Ее общественная сущность и социальные функции являются главными показателями в характеристике.

То есть чаще всего слово «личность» стало обозначать индивидуальность в ее социальных связях и отношениях. Личность возникает в результате культурного и социального развития человека, то есть она фиксирует все то, что в человеке есть надприродного, приобретенного в результате индивидуальной истории жизни среди других людей. Поэтому и понята личность может быть лишь при рассмотрении индивида в обществе, и даже в более широком контексте – как «бытие человека в мире».

Социокультурная обусловленность личности проявляется в том, что в организме само по себе ни одно специфически человеческое действие не возникает, так как в генах запрограммированы лишь те функции человеческого тела, которые обеспечивают чисто биологическое существование, но никак не социально-человеческую его форму.

Важно отличать индивидуальность от личности. Как говорит психолог **А.Г. Асмолов**, **«человеком рождаются, личностью становятся, а индивидуальность отстаивают»**. Индивидуальность формируется и развивается самоопределением и даже обособлением человека от общества, а личность – посредством принятия индивидом выработанных социальных ролей, норм и правил поведения. Личность есть персонификация социальных отношений, а индивидуальность – это выделенность из этих отношений[3].

Слободчиков В.И. и Исаев Е.И. пишут: «Если личность – это определение позиции человека в отношениях с другими, то индивидуальность – это определение собственной позиции в жизни, сама определенность внутри самой своей жизни. Если личность возникает во встрече человека с другими людьми, то индивидуальность – это встреча с самим собой, с собой как Другим, несовпадающим теперь уже ни с собой, ни с другими по основному содержанию былой жизни».

**Проблема биологического и социального в человеке.** Среди основных сложностей в рассмотрении биологического и социального в человеке следует выделить абсолютизацию одной из этих форм поведения. Крайние взгляды на сущность человека мешают определить проблемы, которые как раз происходят из противоречий в разных факторах развития. На сегодняшний день многие специалисты предлагают рассматривать социальное и биологическое в человеке по отдельности. Благодаря такому подходу и выявляются основные проблемы соотношения двух сущностей – это конфликты, которые имеют место в процессе выполнения общественных задач, в личной жизни и т. д. Например, биологическая сущность может взять верх в деле конкурентной борьбы – в то время, как социальная сторона, напротив, требует выполнения задач созидания и поиска компромисса.

**Индивидуальные свойства и их роль в развитии личности.** Человек рождается как существо социально-генетическое, а его индивидуальные особенности подготовлены к социально-историческому образу жизни общества. Эти «индивидуальные свойства» на ранних этапах онтогенеза не представляют собой биологическую базу или фактор, который предопределяет развитие личности в «потоке деятельности», а выступают как *«безличная предпосылка»* развития личности, претерпевающая порой в процессе жизненного пути личности некоторые изменения. Индивидуальные свойства человека развиваются и преобразуются в контексте социально-исторического образа жизни общества.

**Проблема личности в системе современного научного знания.** Для понимания личности необходимо рассмотреть более широкий контекст, в пространстве которого она существует. Этим контекстом является проблема человека.

Б. Г. Ананьев, анализируя особенности развития современной науки, еще в 60-е годы прошлого столетия прогнозировал *резкое возрастание интереса к проблеме человека*. По его мнению, *первая* из этих особенностей заключается в превращении проблемы человека в общую проблему всей науки в целом. *Вторая* особенность заключается во все возрастающей дифференциации научного изучения человека, углубленной специализации отдельных дисциплин. *Третья* же особенность развития науки характеризуется тенденцией к объединению различных наук, аспектов и методов изучения человека.

Из зарубежных исследователей, предсказавших наступление эры наук о человеке, в первую очередь, следует сказать о Тейяре де Шардене. В своем знаменитом труде – «Феномен человека», написанном еще в 1938-1940 годах, а опубликованном только после его смерти в 1955 году, он писал, «что если мы идем к человеческой эре науки, то эта эра будет в высшей степени эрой науки о человеке – познающий человек заметит, наконец, что **человек как «предмет познания» – это ключ ко всей науке о природе...», поскольку «в человеке резюмируется все, что мы познаем...».**

В центре постиндустриальной парадигмы оказывается человек и идеалы его развития – психического, нравственного, духовного. Сам человек связан с окружающим его миром системой многообразных отношений и связей. Дифференциация научных дисциплин изучающих человека, о которой говорил Б. Г. Ананьев, – это ответ научного знания на многообразие связей человека с этим миром, т. е. природой, обществом, техникой, культурой. В системе этих связей человек изучается и как естественный индивид с присущей ему программой развития и определенным диапазоном изменчивости, и как субъект и объект исторического развития – личность, и как основная производительная сила общества – субъект труда, познания и общения, что подчеркивает его целостную природу. Вместе с тем, по мнению Б. Г. Ананьева, человек предстает еще и как индивидуальность. При этом он отмечал относительность разделения человеческих свойств на индивидные, личностные и субъектные.

Изучая личность, всегда нужно обращаться не только к психологии, но и к смежным наукам.

**Философия** претендует на построение целостного представления о личности. В рамках данной науки термин «личность» употребляется в трех различных значениях.

Во-первых, он применяется к выдающимся историческим деятелям.

Во-вторых, понятие "личность" используется для обозначения особых свойств человека в качестве оценки, как оценочное понятие.

В-третьих, понятие "личность" применяется к каждому человеку на том основании, что он индивидуально отражает социально-значимые черты данного общества, данной культуры.

Проблема личности в философии – это проблема места, занимаемого личностью в обществе. Для личности характерны осознание мотивов своего поведения, постоянная работа сознания и воли, направленная на самореализацию, раскрытие индивидуальных способностей. Характер мировоззрения личности,

формируемого социальным окружением, воспитанием и самовоспитанием, является одним из важнейших ее качеств, ее «стержнем».

**Личность в социологии** – это устойчивая система социально значимых черт, характеризующих индивида, это продукт общественного развития и включения индивида в систему социальных отношений посредством деятельности и общения. Сущность личности определяют социальные реальности. Степень развитости личности прямо зависит от богатства реальных социальных отношений, в которые она включена. Стратификация общества делает неизбежным формирование различных типов личности (личность врача, личность инженера, личность рабочего, личность психолога, личность олигарха, личность бомжа и т.д.). В психологии личность изучается разными отраслями психологической науки.

**Личность в общей психологии** – это некоторое ядро, интегрирующее начало, связывающее воедино различные психические процессы индивида и придающее его поведению необходимую последовательность и устойчивость.

Дифференциальная психология делает акцент на изучении индивидуально-психологических особенностях личности и различиях между людьми, а социальная психология выводит структуру личности из структуры ее взаимодействия с другими людьми и социальным целым. Как отмечали Г. Линдслей и Е. Аронсон, задача социальной психологии состоит в том, чтобы «понять и объяснить как актуальное, воображаемое или предполагаемое присутствие других людей влияет на мысли, чувства и поведение индивида».

Существенный и ценный вклад в общую теорию личности вносят педагогическая, возрастная, этническая психология, психология труда, психология развития и ряд других. Б. Г. Ананьев, так резюмирует изучение проблемы личности в психологии. «Проблема личности, являясь одной из центральных в теоретической и прикладной психологии, выступает как исследование психических свойств и отношений личности (общая психология личности), индивидуальных особенностей и различий между людьми (дифференциальная психология), межличностных связей, статуса и ролей личности в различных общностях (социальная психология) субъекта общественного поведения и конкретных видов деятельности (все области прикладной психологии).

## **2. Концепции исследования личности.**

*Социогенетическое, психогенетическое и интеграционное направления исследования личности. Идеи и основные положения психодинамической, аналитической, гуманистической, когнитивной, поведенческой и деятельностной теории личности.*

Теория – это система взаимосвязанных идей, построений и принципов, имеющая своей целью объяснение определенных наблюдений над реальностью. Теория по своей сути всегда умозрительна и поэтому, строго говоря, не может быть «правильной» или «неправильной». Тем не менее, теория в целом принимается в научном мире как обоснованная и заслуживающая доверия в той степени, в какой результаты наблюдений за феноменом (обычно основанные на

данных, полученных в конкретных экспериментах) согласуются с объяснением того же самого феномена, вытекающим из самой теории. Если бы поведение человека было совершенно понятным с точки зрения обыденного здравого смысла, не было бы необходимости в создании теорий личности. Теории личности – это тщательно выверенные умозаключения или гипотезы о том, что представляют собой люди, как они себя ведут и почему они поступают именно так, а не иначе.

Основным признаком любой теории личности являются *структурные концепции*, имеющие дело с относительно неизменными характеристиками, которые люди демонстрируют в различных обстоятельствах и в разное время. Эти стабильные характеристики выполняют роль основных строительных блоков человеческой психики.

Теории личности различаются в зависимости от концепций, используемых при описании структуры личности. Некоторые теоретики выдвигают в высшей степени сложные и тщательно разработанные построения, множество составных частей которых связаны друг с другом мириадами путей. Предложенное Фрейдом разделение личности на три уровня – ид, эго и суперэго является иллюстрацией необычайно сложного описания структуры и ее организации. Другие теоретики, наоборот, предлагают более просто организованные системы, с ограниченным набором составных частей и малым количеством связей между ними. Примером может служить концепция личностных конструкторов, предложенная выдающимся теоретиком когнитивной психологии Джорджем Келли для объяснения относительно постоянных измерений структуры личности.

В научном сообществе достигнут консенсус относительно оценки теории личности: она может быть оценена положительно в том случае, если удовлетворяет каждому из перечисленных ниже критериев:

1) **Верифицируемость.** По данному критерию теория оценивается позитивно в той степени, в какой ее положения открыты для проверки, осуществляемой независимыми исследователями.

2) **Эвристическая ценность.** Для психолога эмпирической ориентации вопрос о том, в какой степени теория стимулирует ученых проводить дальнейшие исследования, имеет первостепенное значение.

3) **Внутренняя согласованность.** В этом критерии заключено следующее условие: теория должна быть свободна от внутренних противоречий.

4) **Экономность.** Согласно принципу экономности, более простые и более четкие объяснения предпочтительнее более сложных.

5) **Широта охвата.** Этот критерий относится к широте и разнообразию феноменов, охваченных теорией.

6) **Функциональная значимость.** Последний из критериев определения хорошей теории состоит в ее способности помочь людям понять их повседневное поведение. Теория должна также помогать людям решать их проблемы.

Основные положения о природе человека можно представить в виде следующих полярных понятий: 1. Свобода – Детерминизм; 2. Рациональность – Иррациональность; 3. Холизм – Элементализм; 4. Конституционализм – Инвайронментализм; 5. Изменяемость – Неизменность; 6. Субъективность –

Объективность; 7. Проактивность – Реактивность; 8. Гомеостаз – Гетеростаз; 9. Познаваемость – Непознаваемость.

Теории личности фокусируются на шести самостоятельных аспектах поведения человека: структура, мотивация, развитие, психопатология, психическое здоровье и изменение поведения посредством терапевтического воздействия. Теории личности представляют собой организованные попытки продвинуться в нашем понимании поведения человека с точки зрения психологии. Теории личности имеют отношение не только к общему функционированию индивидуума, но также к индивидуальным различиям между людьми. Теории личности выполняют две основные функции: первая – обеспечение понятийной основы, дающей возможность объяснять те или иные классы наблюдаемых взаимосвязанных событий; вторая – предсказание событий и связей, до сих пор не изучавшихся.

**Концептуальные направления в исследовании личности.** Личность в зарубежной психологии изучалась с разных точек зрения, для ее характеристики использовались различные подходы.

Выделяют следующие направления к изучению личности:

1. *Биогенетическое направление* ставит в основу развития личности биологические созревания организма. Особенно ярко биологизм выступает в трактовке личности Фрейдом. Согласно его учению все поведение личности обусловлено биологическими влечениями, инстинктами и в первую очередь сексуальными влечениями (об этом говорил и Адлер: развитие личности ребенка осуществляется через его идентификацию с родителями. Это делает его социализированным и нравственным). У развивающегося ребенка постоянный конфликт между бессознательными влечениями и социально усваиваемыми нормами. Поэтому развивающаяся личность потенциально патологична: невротична и закомплексована.

2. *Социогенетическое направление:* человек, рождаясь биологической особью, становится личностью благодаря воздействию социальных условий жизни. Решающее значение отводится общению, психологическому взаимопониманию, в то время, как экономико-политические отношения людей и их влияние на личности не учитываются (Дюркгейм).

Другой концепцией этого ряда служит так называемая теория научения. Жизнь личности, ее отношения - есть результат подкрепляемого научения, усвоения сумм и навыков (Э. Торндайк, Б. Скиннер).

Весьма популярна в зарубежной психологии теория ролей. Она исходит из того, что каждый человек в жизни играет какую-то роль, одному ему предназначенную. В зависимости от исполняемой роли определяется характер поведения личности, ее отношение с другими (Э. Берн).

3. *Психогенетический подход* не отрицает ни биологии, ни среды, но на первый план выдвигает развитие собственно психических процессов. В нем можно выделить 3 течения:

- концепции, отражающие предпочтение развитию познавательных сторон интеллекта (Ж. Пиаже, Дж. Келпи). Когнитивные теории личности исходят из понимания человека как «понимающего, анализирующего».

- концепции, в центре внимания которых стоит развитие личности в теории персонологические (К. Бюллер): развитие психики - инстинкт - навык - интеллект.

- концепции, объясняющие поведение личности главным образом через влечения и другие внерациональные компоненты психики - психодинамическая концепция (Э. Эриксон) [4].

### **Теоретические подходы в понимании личности:**

1. *Психоаналитическая теория Фрейда.* При таком подходе считается, что неосознаваемые психологические конфликты контролируют поведение человека.

Фрейд выделял три уровня сознания – сознание, предсознательное и бессознательное. Наиболее значительные психические события происходят в бессознательном (которое по своей природе является инстинктивным и отделено от реальности).

В теории Фрейда личность человека включает в себя три структурных компонента: **ид, эго и суперэго.** **Ид**, представляющее собой инстинктивное ядро личности, является примитивным, импульсивным и подчиняется принципу удовольствия. Ид использует рефлекторные реакции и первичные представления с целью получения немедленного удовлетворения инстинктивных побуждений. **Эго** представляет собой рациональную часть личности и руководствуется принципом реальности. Его задачей является разработка для индивидуума соответствующего плана действий, чтобы удовлетворять требованиям ид в рамках ограничений социального мира и сознания индивидуума. **Суперэго** представляет собой моральную сторону. Суперэго состоит из двух структур – совести и эго-идеала.

Теория мотивации Фрейда основана на концепции инстинкта, определенного как врожденное состояние возбуждения, которое ищет разрядки. В теории психоанализа различают две категории инстинкта: инстинкт жизни (Эрос) и инстинкт смерти (Танатос). Инстинкт имеет четыре основных параметра: источник, цель, объект и стимул.

Данное Фрейдом объяснение стадий психосексуального развития основано на предпосылке о том, что сексуальность дается от рождения и развивается дальше, охватывая ряд биологически определенных эрогенных зон, вплоть до достижения зрелости. В представлении Фрейда развитие личности проходит через четыре следующие стадии: оральную, анальную, фаллическую и генитальную. Фрейд предполагал, что в процессе психосексуального развития неразрешенные конфликты приводят к фиксации и образованию определенных типов характера.

**Защитные механизмы эго.** Основная психодинамическая функция тревоги – помогать человеку избегать осознанного выявления у себя неприемлемых инстинктивных импульсов и поощрять удовлетворение этих импульсов надлежащими способами в подходящее время. Защитные механизмы эго помогают осуществлению этих функций, а также охраняют человека от захлестывающей его тревоги. Фрейд определял защитные механизмы эго как сознательную стратегию, которую использует индивид для защиты от открытого выражения импульсов ид и встречного давления со стороны суперэго. Фрейд полагал, что эго реагирует на угрозу прорыва импульсов ид двумя путями: 1) блокированием выражения импульсов в сознательном поведении или 2)

искажением их до такой степени, чтобы изначальная их интенсивность заметно снизилась или отклонилась в сторону.

Все защитные механизмы обладают двумя общими характеристиками: 1) они действуют на неосознанном уровне и поэтому являются средствами самообмана и 2) они искажают, отрицают или фальсифицируют восприятие реальности, чтобы сделать тревогу менее угрожающей для индивидуума. Следует также заметить, что люди редко используют какой-либо единственный механизм защиты — обычно они применяют различные защитные механизмы для разрешения конфликта или ослабления тревоги. Некоторые основные защитные стратегии мы рассмотрим ниже.

**Вытеснение.** Фрейд рассматривал вытеснение как первичную защиту эго не только по той причине, что оно является основой для формирования более сложных защитных механизмов, но также потому, что оно обеспечивает наиболее прямой путь ухода от тревоги. Это основной и наиболее часто встречающийся защитный механизм.

**Проекция.** Как защитный механизм по своей теоретической значимости проекция следует за вытеснением. Она представляет собой процесс, посредством которого индивидуум приписывает собственные неприемлемые мысли, чувства и поведение другим людям или окружению. Таким образом, проекция позволяет человеку возлагать вину на кого-нибудь или что-нибудь за свои недостатки или промахи.

**Замещение.** В защитном механизме, получившем название *замещение*, проявление инстинктивного импульса переадресовывается от более угрожающего объекта или личности к менее угрожающему.

**Рационализация.** Другой способ для эго справиться с фрустрацией и тревогой — это исказить реальность и, таким образом, защитить самооценку. *Рационализация* имеет отношение к ложной аргументации, благодаря которой иррациональное поведение представляется таким образом, что выглядит вполне разумным и поэтому оправданным в глазах окружающих.

**Реактивное образование.** Иногда эго может защищаться от запретных импульсов, выражая в поведении и мыслях противоположные побуждения. Здесь мы имеем дело с *реактивным образованием*, или обратным действием. Фрейд писал, что многие мужчины, высмеивающие гомосексуалистов, на самом деле защищаются от собственных гомосексуальных побуждений.

**Регрессия.** Еще один известный защитный механизм, используемый для защиты от тревоги, — это *регрессия*. Для регрессии характерен возврат к ребячливым, детским моделям поведения. Это способ смягчения тревоги путем возврата к раннему периоду жизни, более безопасному и приятному.

**Сублимация.** Согласно Фрейду, *сублимация* является защитным механизмом, дающим возможность человеку в целях адаптации изменить свои импульсы таким образом, чтобы их можно было выразить посредством социально приемлемых мыслей или действий. Сублимация рассматривается как единственно здоровая, конструктивная стратегия обуздания нежелательных импульсов, потому что она позволяет эго изменить цель или/и объект импульсов



без сдерживания их проявления. Энергия инстинктов отводится по другим каналам выражения — тем, которые общество полагает приемлемыми

**Отрицание.** Когда человек отказывается признавать, что произошло неприятное событие, это значит, что он включает такой защитный механизм, как *отрицание*. Отрицание и другие описанные защитные механизмы представляют собой пути, используемые психикой перед лицом внутренней и внешней угрозы. В каждом случае для создания защиты расходуется психологическая энергия, вследствие чего ограничивается гибкость и сила эго. Более того, чем более эффективно действуют защитные механизмы, тем более искаженную картину наших потребностей, страхов и стремлений они создают. Фрейд заметил, что мы все в какой-то степени используем защитные механизмы и это становится нежелательным только в том случае, если мы чрезмерно на них полагаемся. Зерна серьезных психологических проблем падают на благоприятную почву только тогда, когда наши способы защиты, за исключением сублимации, приводят к искажению реальности.

**Концепции психоанализа** имеют очень много приложений в повседневной жизни. Одно из наиболее значительных — психоаналитическая терапия — использует достаточно хорошо апробированные методы: метод свободных ассоциаций, интерпретация сопротивления и анализ переноса. Все они нацелены на изучение бессознательного, что обеспечивает возможность более глубокого понимания пациентом своей личности. Эти новые знания о себе затем переносятся в повседневную жизнь с помощью метода эмоционального переучивания. Недавние изменения в практике психоанализа привели к появлению так называемой психоаналитической терапии, где возможны ограничения в продолжительности терапии, делается упор на групповую или семейную терапию и назначение медицинских препаратов в сочетании с традиционными методами психоанализа.

## **2. Психодинамический подход. Представители: Альфред Адлер и Карл Густав Юнг.**

Основные принципы **теории Адлера**: индивидуум как самосогласующаяся целостность, человеческая жизнь как динамическое стремление к превосходству, индивидуум как творческая и самоопределяющаяся сущность, а также социальная принадлежность индивидуума. Согласно Адлеру, люди стараются компенсировать чувство собственной неполноценности, которое они испытывали в детстве. Переживая неполноценность, они в течение всей жизни борются за превосходство. Каждый человек вырабатывает свой уникальный стиль жизни, в рамках которого он стремится к достижению фиктивных целей, ориентированных на превосходство или совершенство. Согласно Адлеру, стиль жизни личности наиболее отчетливо проявляется в ее установках и поведении, направленном на решение трех основных жизненных задач: работа, дружба и любовь. Опираясь на оценку степени выраженности социального интереса и степени активности по отношению к этим трем задачам, Адлер различал четыре основных типа установок, сопутствующих стилю жизни: управляющий, получающий, избегающий и социально-полезный тип.

Адлер полагал, что стиль жизни создается благодаря творческой силе индивидуума; определенное влияние на его формирование оказывает также порядковая позиция в семье. Последним конструктом, на котором делается упор в индивидуальной психологии, является социальный интерес — внутренняя тенденция человека к участию в создании идеального общества. С точки зрения Адлера, степень выраженности социального интереса является показателем психологического здоровья.

По Адлеру невроз — это естественное, логическое развитие индивидуума, сравнительно неактивного, эгоцентрически стремящегося к превосходству и поэтому имеющего задержку в развитии социального интереса, что мы наблюдаем постоянно при наиболее пассивных, изнеженных стилях жизни. Каковы причины невроза? Начало невроза. *Лечение неврозов*: Понимание пациента. Углубление самопонимания пациента. Усиление социального интереса.

Другим замечательным примером пересмотра психодинамической теории Фрейда является **аналитическая психология Юнга**. Фрейд видел в последнем, главным образом, сексуальную энергию, в то время как Юнг рассматривал либидо как творческую жизненную энергию, которая может способствовать постоянному личностному росту индивидуума.

Юнг усматривал в личности три взаимодействующие структуры: эго, личное бессознательное и коллективное бессознательное. В эго представлено все, что человек осознает. Личное бессознательное — это хранилище подавленного, вытесненного из сознания материала, а также скоплений связанных между собой мыслей и чувств, называемых комплексами. Коллективное бессознательное состоит из архаичных, изначальных элементов, называемых архетипами. В архетипах заключен опыт всего человечества. Наиболее значительными архетипами в юнговской теории являются персона, тень, анима, анимус и самость. Символом архетипа самости является мандала.

Юнг ввел понятие двух типов личностной ориентации, или жизненных установок: экстраверсия и интроверсия. Экстраверты обычно подвижны, быстро образуют связи и привязанности; движущей силой для них выступают внешние факторы. Интроверты, как правило, созерцательны, стремятся к уединению, их интерес сосредоточен на самих себе. Юнг выделил также четыре психологических функции: мышление, чувство, ощущение и интуиция. Мышление и чувство являются рациональными функциями, ощущение и интуиция — иррациональными.

Для описания происходящего на протяжении всей жизни процесса объединения всех аспектов личности вокруг самости он использовал термин «индивидуация». Процесс индивидуации позволяет самости стать центром личности, а это, в свою очередь, помогает индивидууму достичь самореализации.

**3. Бихевиористский (поведенческий) подход.** Представители теории убеждены, что человек не наследует личностных свойств: личность порождается воздействиями окружающей среды. Реагируя на эти внешние воздействия, человек обучается, т. е. приобретает навыки поведения в среде, а также определенные рефлексивные реакции. Другими словами, человек рассматривается бихевиористами как чистый лист бумаги, на котором с помощью специально

составленной программы подкреплений и наказаний за выполненный им поведенческий акт можно «нарисовать» личность с любыми свойствами. «...Я гарантирую, что выбрав наугад ребенка, могу сделать его специалистом любого профиля - врачом, адвокатом, художником, торговцем, даже нищим или вором, карманником - вне зависимости от его склонностей и способностей, рода занятий и расовой принадлежности его предков», - писал в своей книге «Бихевиоризм» основатель подхода Джон Уотсон (1878-1958).

В рамках бихевиоризма выявились два альтернативных варианта: операциональный и социальный бихевиоризм.

Операциональный бихевиоризм исходил из позиции: в личности подлежат изучению только те процессы, которые можно представить через набор операций, объективно их описывающий. Операционализм в психологии представлен работами Эдварда Толмена (1886-1959), Кларка Халла, Берреса Скиннера.

По мнению Э. Толмена, личность формируется не по классической форме бихевиоризма «стимул - реакция», а по формуле «стимул - организм - реакция». Составляющая «организм» вводится через так называемые «промежуточные переменные» - ненаблюдаемые, но предполагаемые факторы организма, которые фактически обуславливали определенное поведение личности.

К. Халл рассматривал психику личности человека через призму привития ему определенного набора условных рефлексов. По его мнению, к личности следует относиться как к «самоподдерживающемуся роботу».

По мнению Б. Скиннера, любое поведение (моторное, вербальное) личности является заученным, т. е. психическая жизнь человека обусловлена единственным всемогущим стимулом - системой подкреплений. Сформулированный им закон подкрепления (психологический рисунок поведения закрепляется тем быстрее, чем чаще в повседневной жизни личности используются положительные подкрепления определенного характера) направлен на развитие оперантного поведения личности. Индивид должен получать подкрепление лишь в том случае, когда он самостоятельно выполнит то, что от него требуется. Крыса получит порцию пищи лишь после того, как, побегав по ящику, нажмет специальный рычажок, находящийся внутри (первый раз это может быть случайное нажатие, но впоследствии такие действия реализуются на базе быстро формируемых условных рефлексов).

Социальный бихевиоризм проявил интерес к когнитивным процессам в поведении человека. Так, А. Бандура отрицал прямую связь между стимулом и реакцией, включив между ними когнитивные процессы личности. Научение личности может осуществляться не только путем прямых подкреплений, непосредственно направленных на личность, как это представлено в схеме классического бихевиоризма. Источниками изучения моделей поведения других людей могут также выступать средства массовой информации, литературные герои, повседневные наблюдения на улице и др.

Джулиан Роттер утверждал, что основным фактором научения человека является социальный опыт наблюдения за взаимодействием других людей.

**4. Гуманистический подход.** Выделяется два основных направления. Первое, "клиническое" (ориентированное преимущественно на клинику),

представлено во взглядах американского психолога К. Роджерса. Основоположником второго, "мотивационного", направления является американский исследователь А. Маслоу.

Главным источником развития личности представители гуманистической психологии считают врожденные тенденции к самоактуализации. Развитие личности есть развертывание этих врожденных тенденций. Согласно К. Роджерсу, в психике человека существует две врожденные тенденции. Первая, названная им "самоактуализирующейся тенденцией", содержит изначально в свернутом виде будущие свойства личности человека. Вторая - "организмический отслеживающий процесс" - представляет собой механизм контроля за развитием личности. На основе этих тенденций у человека в процессе развития возникает особая личностная структура "Я", которая включает "идеальное Я" и "реальное Я".

Цель жизни, согласно К. Роджерсу, - реализовать весь свой врожденный потенциал, быть "полностью функционирующей личностью" т.е. человеком, который использует все свои способности и таланты, реализует свой потенциал и движется к полному познанию себя, своих переживаний, следуя своей истинной природе.

А. Маслоу выделил два типа потребностей, лежащих в основе развития личности: «дефицитарные», и «потребности роста». По Маслоу существует пять уровней потребностей: физиологические; потребности в безопасности; потребности в принадлежности, самоуважении; потребность в принадлежности; потребность в самоактуализации.

Потребности первых двух уровней относятся к дефицитарным, третий уровень потребностей считается промежуточным, на четвертом и пятом уровне находятся ростовые потребности.

Движение на более высокий уровень происходит в том случае, если удовлетворены (в основном) потребности высшего уровня.

По мнению гуманистов, решающего возрастного периода не существует, личность формируется и развивается в течение всей жизни. Однако ранние периоды жизни (детство и юношество) играют особую роль в развитии личности. Гуманисты считают, что личность обладает полной свободой воли. Человек осознает себя, осознает свои поступки, строит планы, ищет смысл жизни. Человек - творец собственной личности, творец своего счастья.

**5. Когнитивный подход.** Представители этого подхода видели свою задачу в доказательстве решающей роли знания в поведении человека. В центре внимания теории - процессы переработки человеком информации обо всем, что его окружает (в том числе и о себе) на основе системы приобретенных знаний.

Дж. Келли (1905 - 1967) считал главной детерминантой поведения личности человека его стремление предвидеть развитие событий в своей жизни. Человек решает эту задачу благодаря имеющемуся у него специфическому образованию - системе личностных конструкторов, выполняющих функции всех познавательных и социально-психологических процессов. Формируя субъективный взгляд индивида на реальный мир, эта система определяет его судьбу.

У. Найсер (1928 г. р.) утверждает, что познание присутствует в любом акте человеческой деятельности: в ощущениях, восприятии, памяти, мышлении, представлении, воображении и др. В связи с чем личность должна изучаться во всех этих измерениях.

П. Жане (1859-1947), назвав свой подход к личности «поведенческим», акцентировал внимание на роли саморегуляции. Саморегуляция рассматривалась им как результат постоянных контактов индивида с окружающими людьми, приобретения навыков мыслительной деятельности, эмоционального поведения и др. Именно этот опыт позволяет индивиду регулировать свое поведение и накапливать все новые и новые свойства личности. В рамках этой позиции автор выделил семь уровней поведения:

- простейшие рефлексорные акты;
- отложенные во времени перцептивные действия, включающие фазы их подготовки и завершения;
- элементарные социальные акты типа имитации, подражания;
- элементарные интеллектуальные акты;
- манипуляция реальными объектами;
- мыслительная деятельность как процесс интериоризации;
- созидательная трудовая деятельность.

**6. Деятельностный подход.** Здесь личность, ее формирование и развитие рассматриваются с позиций практической деятельности как особой формы психической активности человека. Согласно этому подходу, внутренне богатство личности определяется разнообразием видов деятельности, в которые реально включен человек, и тем личностным смыслом, которым наполняет он эти виды деятельности.

Для понимания сущности деятельностного подхода к личности важно отметить, что:

- эта форма активности для отдельно взятого человека не является генетически наследуемой, а появляется у него в результате появления социального опыта, жизни среди людей;
- деятельность предметна, она воплощается в ее продуктах, в ней отражаются знания, умения, язык, ценности, накопленные человечеством;
- деятельность субъекта, так как подчинена потребностям, мотивам и целям индивида (субъекта);
- средством освоения деятельности являются процессы интериоризации - экстериоризации, т. е. процессы взаимной замены внешних (практических) и внутренних (мыслительных) действий.

Основной акцент в деятельностном подходе уделяется социальной сущности личности. Иначе говоря, личность рассматривается как совокупность социальных характеристик (свойств, качеств), которые человек приобретает в предметной деятельности, выполняя полезную общественную роль с позиций своего положения в обществе. Социальная среда, в которой живет человек, занимаясь естественнo-полезной деятельностью, вступая в деловые и межличностные отношения с другими людьми через общение, есть источник становления его личности.

Считается, что в отечественную психологию термин «деятельность» впервые ввел М.Я. Басов (1892- 1931). По его убеждению, деятельность первична относительно важнейших психических процессов и, в частности, условных рефлексов.

Глубокую разработку деятельностный подход получил в работах С. Л. Рубинштейна (1889-1960) и А. Н. Леонтьева (1903-1979). Исходной для них являлась трактовка деятельности К. Марксом, согласно которой, изменяя внешний мир, человек изменяет и собственную психическую природу. В этом проявляется принцип единства сознания (психики) и деятельности. С. Рубинштейн, отвергая саму деятельность как предмет изучения психологии, говорил, что предмет психологии - это психика в деятельности, а не психика и деятельность. Леонтьев же, настаивал на том, что сама деятельность должна непосредственно входить в предмет психологии своим особым содержанием.

### 3 Психологическая структура личности.

*Соотношение биологического и социального в психологической структуре личности. Понятие о состояниях и свойствах (качествах личности).*

Личность человека представляет собой сложную психическую систему, находящуюся в состоянии непрерывного движения, динамики, развития. Как системное образование личность включает в себя элементы, которые в совокупности своих связей образуют устойчивую личностную организацию, часто называемую психологической структурой.

Термин структура (лат. *structura* - строение, взаиморасположение) обычно используется в тех случаях, когда возникает необходимость подчеркнуть целостность, неделимость рассматриваемого психологического объекта, достигаемую за счет устойчивых взаимосвязей его элементов. Понятие «структура» служит напоминанием о том, что все выделенные элементы находятся в единстве, образуя саму личность.

Структура дает возможность увидеть, из каких компонентов состоит личность и каковы связи между ними. Знание структуры личности ориентирует человека на лучшее понимание самого себя и Другого, помогает более утонченно действовать в своем внутреннем мире, а также в социальных отношениях.

**Психологическая структура личности** – представляет собой целостное системное образование, совокупность социально значимых свойств, качеств, позиций, отношений, алгоритмов действий и поступков человека, которые сложились при жизни и, определяют его поведение и деятельность.

Известный советский психолог К. К. Платонов на основе критерия соотношения социального и биологического выделил в структуре личности ее различные подструктуры или уровни:

1) биологически обусловленная подструктура (куда входят темперамент, половые, возрастные, иногда патологические свойства психики);

2) психологическая подструктура, включающая индивидуальные свойства отдельных психических процессов, ставших свойствами личности (памяти, эмоций, ощущений, мышления, восприятия, чувств и воли);

3) подструктура социального опыта (куда входят приобретенные человеком знания, навыки, умения и привычки);

4) подструктура направленности личности (внутри которой имеется особый иерархически взаимосвязанный ряд подструктур: влечения, желания, интересы, склонности, идеалы, индивидуальная картина мира и высшая форма направленности – убеждения).

Кроме того, в структуре личности выделены две общие интегративные подструктуры (характер и способности), которые, в отличие от иерархических подструктур, пронизывают все четыре уровня иерархии, вбирая в себя качества из подструктур каждого выделенного уровня. Таким образом, личность можно представить как структурную систему, имеющую горизонтальные и вертикальные измерения.

Кратко остановимся на характеристике **«Направленность личности»**: иерархия черт направленности: установки, потребности, мотивы, убеждения, мировоззрение и избирательность ее деятельности. **Направленность личности – это:** - совокупность устойчивых мотивов, ориентирующих деятельность личности и относительно независимых от наличных ситуаций; - понятие, обозначающее совокупность потребностей и мотивов личности, определяющих главное направление ее поведения; - одно из важнейших свойств личности, которое выражается в целях и мотивах поведения, потребностях, интересах, идеалах, убеждениях, установках; - ценностно-ориентированная система личности, иерархия ее базовых потребностей, ценностей и устойчивых мотивов поведения, основное системообразующее качество личности; - системообразующее свойство личности, определяющее ее психологический склад; - ценностно-ориентационная категоризация ее сознания. Из этих формулировок можно сделать некоторые выводы.

Во-первых, направленность – это интегральная, системообразующая, обобщающая характеристика личности человека.

Во-вторых, направленность личности выражает устремленность человека к жизненным целям и проявляется в активности, понимаемой как способность человека к общественно полезному преобразованию окружающего мира через деятельность. Жизненная цель объединяет частные цели отдельных деятельностей, в которые включен человек. Поэтому направленность можно оценивать (по Б. Ломову) как отношение того, что человек берет от общества (материального и духовного), к тому, что он ему дает (его вклад в развитие общества).

В-третьих, направленность – более широкое понятие, чем мотив. В основу ее положены мотивы, цели, интересы, склонности, способности, убеждения, установки, идеалы, мировоззрение. Направленность выражает устремленность к жизненным целям, а мотивы обеспечивают их постановку.

В-четвертых, направленность обусловлена одной сильной доминантой, которая становится устойчивым «путеводителем» человека, ведущей

потребностью в океане жизненных бурь. Конечно же, статус такой потребности может приобрести только лишь потребность социального типа, но не физиологического. Ведь говорят же, что человек ест, чтобы жить, но не наоборот.

Уровень направленности личности – это общественная значимость жизненных целей человека, побуждающих его к активности. Ширина направленности личности определяется числом жизненно важных интересов человека. Интенсивность направленности личности – это собственно эмоциональная окраска направленности (от смутных влечений до твердой убежденности). Устойчивость – характеристика продолжительности существования направленности данного уровня. Действенность – характеристика активности индивида, с которой он реализует данное личностное свойство (направленность) в практической деятельности.

Выделяют (И. Егорычева) несколько видов направленности, проявляющихся в устойчивом отношении человека к себе, людям и обществу в целом: - коллективистская, характеризующая устойчивую ориентацию человека на взаимодействие с другими людьми; - деловая, определяющая в качестве устойчивой системы мотивов те, которые обуславливают успешность профессиональной деятельности; - гуманистическая, отражающая устойчивое отношение человека к окружающему миру; - эгоистическая, с устойчивым преобладанием заинтересованного отношения к себе по сравнению к другим людям и обществу; - депрессивная, проявляющаяся в заниженной самооценке человека относительно других людей; - суицидальная, свидетельствующая об отсутствии ценностного отношения к себе, людям и обществу.

**Установки личности** – это склонность субъекта, готовность, которая возникает при предвидении им возникновения определённого объекта, а также она обеспечивает постоянный преднамеренный характер развития деятельности в отношении к данному объекту.

#### 4. Развитие личности.

*Формирование, развитие и устойчивость личности. Периодизация психического, когнитивного и личностного развития. Понятие сензитивного и кризисного периодов психического развития личности.*

*Понятие адаптации человека к окружающей среде. Физиологический, психологический и социальный уровни адаптации. Типовые состояния организма и психики. Релаксация, сон, оптимальная работоспособность, утомление, стресс. Понятие нормы, пограничного состояния и патологии.*

Также хотелось бы уточнить соотношения понятий: **«развитие»** и **«формирование»**. *Формирование* фиксирует создание чего-то, что ранее отсутствовало, причем формируемое возникает произвольно по замыслу формирователя. *Развитие* в психологии обычно ассоциируется с прогрессивными изменениями, хотя мы знаем, что устойчивого прогрессивного развития вообще и развития личности в частности не бывает. Развитие всегда сопряжено с кризисами, с регрессивными моментами. На начальных этапах личностного становления формирование преобладает над развитием, а далее – наоборот:

- 1) Формирование, социализация: роль овладевает личностью.



2) Развитие: личность овладевает ролью + спонтанность природных сил.

Но: без первого не может быть второго. Роль со всеми ее атрибутами – это инструмент, это средство для перестройки поведения и самого себя.

*Формирование личности* рассматривается как процесс освоения специальной сферы общественного опыта - системы представлений о нормах и ценностях жизни человека, о социальных «планах» личности. Активность общества, направленная на реализацию этих планов, встречается с активностью субъекта, осваивающего общественный опыт. Освоение указанной сферы общественного опыта отличается от усвоения знаний, умений, способов действий, так как являющееся его сущностью формирование новых мотивов и потребностей, их преобразование, соподчинение возможно только *в процессе переживания* - процессе эмоционально насыщенном, часто субъективно творческом, который происходит *только в реальной жизни* человека.

*Концепции развития* фокусируются на вопросе о том, как мотивационные аспекты функционирования личности меняются от младенчества до зрелости, а потом в старости. Объяснение этих изменений является ключевым компонентом в теории личности.

**Социально-исторический образ жизни как источник развития личности.** В философской методологии, а также в ряде конкретных социальных наук, прежде всего и социологии, **образ жизни** характеризуется как совокупность *типичных* для данного общества, социальной группы или индивида условий жизни. В психологии в сходном смысле употребляется понятие **«социальная ситуация развития»**, которое было предложено в дискуссии с исследователями, придерживающимися двухфакторных схем развития личности, в частности в ходе критики представлений о «среде» как о «факторе» развития личности.

Понятие «социальная ситуация развития» было введено Л.С. Выготским и стало широко применяться в детской и социальной психологии благодаря исследованиям Л.И. Божович и Б.Г. Ананьева. Говоря о «социальной ситуации развития», Л.С. Выготский подчеркивал, что среда не есть «обстановка развития», то есть некий «фактор», непосредственно детерминирующий поведение личности. Она представляет собой именно *условие* осуществления деятельности человека и *источник* развития личности. Но это то условие, без которого, как и без индивидуальных свойств человека, невозможен сложный процесс строительства личности. Материалом для этого процесса служат те конкретные общественные отношения, которые застают «индивид», появляясь на свет. Все эти обстоятельства, выпадающие на долю «индивида», сами по себе выступают как «безличные» предпосылки развития личности.

Введение представлений о социально-историческом образе жизни как источнике развития личности позволяет исследовать развитие личности на пересечении двух осей в одной системе координат – оси *исторического времени* жизни личности и оси *социального пространства* ее жизни.

О природе *времени* и его роли в детерминации развития личности в психологии известно немного. В отечественной психологии тезис о **зависимости времени от тех систем, в которые оно включено** – в неорганическую природу, в эволюцию органической природы, в социогенез общества, в историю жизненного

пути человека, – был сформулирован **С.Л. Рубинштейном**. «...Кажущимся оно (время) является только по отношению к общепринятому официальному, за которое принимается время природы, время механического движения материи. Субъективно переживаемое время - это не столько кажущееся, субъективно данное в переживании якобы неадекватно преломленное время движущейся материи, а относительное время жизни (поведения) данной системы – человека, вполне объективно отражающее план жизни данного человека. В концепции времени отражается теория детерминации процесса.

Другая ось образа жизни – это **социальное пространство**, в которой существуют на данном интервале исторического времени различные «институты социализации» (семья, школа, трудовые коллективы), большие и малые социальные группы, участвующие в процессе приобщения личности через совместную деятельность к общественно-историческому опыту.

Иными словами, в окружающем человека мире объективно существует особое социальное измерение, создаваемое совокупной деятельностью человечества, – поле значений. Это поле значений отдельный индивид находит как вне-его-существующее – им воспринимаемое, усваиваемое, поэтому так же, как то, что входит в его образ мира (А.Н. Леонтьев). Организуя деятельность в соответствии с полем значений, люди тем самым непрерывно подтверждают реальность его существования. Социальное пространство кажется столь естественным, изначально приросшим к натуральным свойствам объектов природы, что его замечают чаще всего тогда, когда оказываются в рамках совершенно другой культуры, другого образа жизни. Тогда-то и открывается различие в образе мира человека разных культур, например, различия в этническом самосознании, ценностных ориентациях и т.д.

*Социально-исторический образ жизни личности – источник развития личности, который в ходе жизни личности превращается в ее результат.* Преобразуя деятельность, развертывающуюся по тому или иному социальному «сценарию», выбирая различные социальные позиции в ходе жизненного пути, личность все резче заявляет о себе как об индивидуальности, которая своими «личностными действиями», поступками и деяниями вмешивается в культуру, порой отстаивая себя в культуре, а порой теряя себя в ней.

**Периодизация личностного развития человека.** В ходе развития человека имеются особые «критические» моменты (периоды), переводящие свойства личности на другой качественный уровень. Выявляют в психологических исследованиях сенситивные и критические периоды в развитии личности.

Для сенситивного периода характерна наибольшая восприимчивость человека к усвоению какого-то знания, приобретению навыков и умений, развитию способности в какой-то сфере деятельности. Иными словами, существует возраст, позволяющий более успешно формировать ряд свойств личности. Так, например, возраст до трех лет является наиболее благоприятным для формирования правильной речи.

Критический период - это биологически определенный отрезок времени, за пределами которого у человека резко ограничивается готовность к усвоению разнообразного опыта. Например, дети - «маугли», лишенные до подросткового

возраста возможности общения с людьми, не восполняют личностных качеств, которыми обладают их сверстники, воспитанные в нормальной социальной среде.

В рамках общей проблемы периодизации различают периоды когнитивного, психического и личностного развития.

Так, Ж. Пиаже отождествлял процесс периодизации развития личности со стадиями интеллектуального развития: сенсомоторного интеллекта (до 2 лет); дооперационального мышления (от 2 до 7 лет); конкретных операций (от 7 до 11 лет); формальных отношений (до 14-15 лет). По его мнению, мировоззренческая, нравственная, поведенческая стороны человека обусловлены уровнем его способности мыслить.

3. Фрейд объяснял периодизацию личностного развития психосексуальными процессами. Он считал, что индивид приобретает ту или иную черту личности именно в те периоды, когда врожденная энергия человека (либидо) оказывается реализованной не в полной мере. В соответствии с этим критерием Фрейд выделяет несколько стадий:

- до года (оральная стадия);
- от 1 до 2 лет (анальная стадия);
- от 2 до 5 лет (фаллистическая стадия);
- от 6 до 11 лет (латентная стадия);
- от 12 лет (генитальная стадия).

Э. Эриксон был уверен, что развитие личности охватывает всю жизнь человека и обусловлено взаимодействием психосексуальных и социальных начал. Процесс развития отмечен рядом возрастных кризисов.

Первые четыре возрастных кризиса по содержанию и причинам, их вызывающим, во многом напоминают аналогичные стадии развития личности по Э. Фрейду. Отличия состоят в том, что существенную роль в преодолении кризисных состояний, ведущих к появлению негативных свойств личности, играют усилия родителей по развитию у ребенка инициативности и уверенности в своих силах. Дальнейшее развитие личности проходит через:

- кризис подросткового и юношеского возраста, имеющий своим результатом тот или иной уровень осознания своего «Я»;
- кризис ранней зрелости (20-40 лет), обусловленный способностью любить, дружить и завершающийся либо чувством отчужденности, одиночества, либо стремлением к контактам с людьми;
- кризис среднего возраста (40-60 лет), развивающийся по шкале «общечеловечность - самопоглощенность» и воплощающийся либо в полной ориентации на свои собственные нужды и потребности, либо в способности беспокоиться о своих детях, друзьях, коллегах, будущих поколениях и т.д.;
- кризис поздней зрелости (после 60 лет), выражающийся в критическом анализе прожитых лет и соответствующих переживаниях.

Таким образом, смещение акцентов развития личности со сферы бессознательных инстинктов в область самосознания («Я») сделало процесс развития личности в определенной мере управляемым со стороны самого индивида.

Д. Эльконин (1904-1984) представил процесс периодизации личностного развития в системе отношений двух тесно связанных и чередующихся линий: «ребенок - вещь» и «ребенок - взрослый». Чередование обусловлено тем, что в определенные периоды жизни для индивида в качестве ведущей выступает:

- либо практическая деятельность с вещами (например, деятельность ребенка с предметами, учебная деятельность и др.);

- либо деятельность в рамках взаимодействия с людьми (например, чувственный контакт младенца с матерью, игра, общение со старшими и др.).

В чередующиеся периоды своего доминирования каждая из деятельностей оставляет след в мотивационной или познавательной сферах личности. Если в моменты смены видов ведущих деятельностей обнаруживается несоответствие между знаниями, умениями и навыками смежных между собой двух видов деятельностей, то это квалифицируется автором как возрастной кризис. Кризис преодолевается усилиями в той деятельности, которая дала низкие результаты.

#### **Психологические свойства и состояния личности. Психические свойства.**

Под психическими свойствами личности следует понимать устойчивые образования, обеспечивающие определенный качественно-количественный уровень деятельности и поведения, типичный для данного человека. Каждое психическое свойство формируется постепенно в процессе отражения и закрепляются в практике. Оно, следовательно, является результатом отражательной и практической деятельности.

Свойства личности многообразны, и из них нужно классифицировать в соответствии с группировкой психических процессов, на основе которых они формируются. Отсюда можно выделить свойства интеллектуальной деятельности человека. Для примера приведем некоторые интеллектуальные свойства – наблюдательность, гибкость ума, волевые – решительность, настойчивость, эмоциональные – чуткость, нежность, страстность, аффективность и т. п.

Психические свойства не сосуществуют вместе, они синтезируются и образуют сложные структурные образования личности, к которым необходимо отнести:

1. жизненную позицию личности (систему потребностей, интересов, убеждений, идеалов, определяющую избирательность и уровень активности человека);

2. темперамент (систему природных свойств личности - подвижность, уравновешенность поведения и тонус активности- характеризующую динамическую сторону поведения);

3. Способности (систему интеллектуально- волевых и эмоциональных свойств, определяющую творческие возможности личности) и, наконец,

4. Характер как систему отношений и способов поведения.

Под *психическими состояниями* следует понимать определившийся в данное время относительно устойчивый уровень психической деятельности, который проявляется в повышенной или пониженной активности личности.

Психические состояния имеют рефлекторную природу: они возникают под влиянием обстановки, физиологических факторов, хода работы, времени и словесных воздействий (похвала, порицание и др.).

Наиболее изученными являются: 1) *общее психическое состояние*, например, внимание, проявляющееся на уровне активной сосредоточенности или рассеянности, 2) *эмоциональные состояния*, или настроения (жизнерадостное, восторженное, грустное, печальное, гневное, раздраженное и др.). Интересные исследования имеются об особом, творческом состоянии личности, которое называют вдохновением.

В процессе исследования личности выявлены следующие компоненты психического состояния:

- Физиология (показатели физического плана, например, пульс);
- Моторные функции (мимика, речь и т.д.);
- Эмоции (в зависимости от ситуации как положительные, так и отрицательные);
- Когнитивные процессы (возможность адекватного мышления, продумывания своих дальнейших действий, анализа ситуации);
- Поведение (какие-либо действия, обусловленные конкретной ситуацией);
- Коммуникативность (возможность контакта и адекватного общения с человеком).

Все психологические состояния подразделяются на две группы: **ситуативные и устойчивые (личностные)**. Каждая из групп имеет свою классификацию.

**Ситуативные состояния** характеризуются неустойчивостью и ответом личности на определенную нетипичную ситуацию. Они могут быть: общеситуативными; психического напряжения; конфликтными.

**Устойчивые**, то есть те, которые сохраняются на длительное время, делятся на: оптимальные либо кризисные; различные пограничные состояния (малоумие, психопатии); нарушения сознания.

Таким образом, мы видим, что психика человека сложна и многообразна по своим проявлениям. Она имеет богатую структуру. Ее рассматривают с разных сторон, концепций и подходов. Психика – это «субъективный образ объективного мира».

**Движущие силы и условия развития личности.** Движущими силами развития личности являются противоречия, внутренне присущие этому процессу. **Противоречия** – это столкнувшиеся в конфликте противоположные начала. Выделяют *внутренние* и *внешние*, *общие* и *индивидуальные* противоречия. *Внутренние противоречия* возникают на почве несогласия с собой и выражаются в индивидуальных побуждениях человека. Например, противоречие между возрастающими требованиями человека к себе, своему организму и тем потенциалом, которым человек располагает.

*Внешние противоречия* стимулируются силами извне, отношениями человека с другими людьми, обществом, природой. Например, противоречие между требованием, предъявляемым учебным заведением, и желанием учащегося.

*Общие (универсальные) противоречия* обуславливают развитие каждого человека и всех людей. Например, противоречия между материальными и духовными потребностями и реальными возможностями их удовлетворения, возникающими в результате воздействия объективных факторов.

*Индивидуальные противоречия* характерны для отдельно взятого человека.

Разрешение противоречий происходит через более высокие уровни деятельности. Потребность удовлетворяется, противоречие снимается. В результате человек переходит на более высокую ступень своего развития. Но удовлетворенная потребность рождает новую потребность, более высокого порядка. Одно противоречие сменяется другим, и развитие продолжается.

Условия – это те составные части или характеристики среды, в которой развивается учащийся. Система всех условий жизнедеятельности образует среду обитания человека. В ней можно выделить подсистемы биологических, психологических и социальных условий. Условия развития делятся на необходимые и достаточные. Необходимые условия развития личности – внутренняя объективная закономерность возникновения, существования и результативности развития учащихся. Они обуславливают развивающее обучение и воспитание. Достаточные условия связаны с причинами, основаниями, противоречиями развития.

В педагогике (как науке о закономерностях социального наследования культурных ценностей от поколения к поколению) используются данные биологического развития для научной организации труда учителей и учащихся; разрабатываются теоретические модели обучения и воспитания на базе закономерностей психического развития учащихся, устанавливаются содержание, пути и средства социализации учащихся – присвоения ими опыта поведения в обществе, культурных ценностей и нравственных норм.

Биологическое развитие организма, частично влияющее на условия развития личности, учащегося принято называть специальным термином «созревание», в ходе которого преобразуются анатомические структуры и физиологические процессы (нервная, эндокринная, дыхательная, пищеварительная и другие системы). Согласно современным исследованиям биологическое созревание организма завершается к 25-ти годам, но некоторые физиологические процессы в головном мозге (связанные с мышлением, познанием нового, творчеством) развиваются всю жизнь.

Биологические системы организма развиваются неравномерно, что влияет на условия развития личности человека; это накладывает определенные ограничения на занятия физкультурой, режим, гигиену и питание. Биологическое развитие и состояние организма оказывают существенное влияние на другие направления развития и в определенной мере детерминируют организацию учебно-воспитательного процесса и социализацию личности. Наиболее значимыми в этом влиянии являются два фактора: состояние центральной нервной системы (ЦНС) и наследственность.

Не наследуются генетически социальные качества личности: речь, нравственность, трудолюбие, дисциплинированность, абстрактно-символьные теоретические знания, умения, навыки, и др. Они формируются прижизненно в процессе образования в семье и школе, трудовом коллективе, неформальных объединениях. Для их описания используют понятие социального наследования, которое не имеет никакого отношения к биологической наследственности и означает прижизненное освоение духовных ценностей и норм поведения. Условия

развития личности зависят от многих факторов, которые выявляются в процессе самой жизни человека.

### Рекомендуемая литература

1. Асмолов, А.Г. Психология личности: Принципы общепсихологического анализа / А.Г. Асмолов. – М.: Смысл, 2001. – 416 с
2. Аверин, А.В. Психология личности: учеб. пособие / А.В. Аверин. – СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 1999. – 89 с.
3. Введение в психологию: учеб. пособие / Под ред. А.П. Лобанова, С.И. Коптевой. – Мн.: Высш. шк., 2004. – 302 с.
4. Гальперин, П.Я. Лекции по психологии / П.Я.Гальперин. – М.: АСТ: КДУ, 2007. – 399 с.
5. Козубовский, В.М. Общая психология: познавательные процессы. В 3-х ч. Ч.2. / В.М. Козубовский – Мн.: Амалфея, 2004. – 311 с.
6. Крысько, В.Г. Общая психология / В.Г.Крысько. – СПб.: Питер, 2009. – 253 с.
7. Маклаков, А.Г. Общая психология / А.Г. Маклаков. – СПб.: Питер, 2009. – 582 с.
8. Немов, Р.С. Психология: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн. – 4-е изд. – Кн. 1: Общие основы психологии / Р.С. Немов. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 688 с.
9. Петровский, А.В. Психология / А.В.Петровский, М.Г. Ярошевский. – М.: Академия, 2007. – 501 с.
10. Поликарпов, В.А. Психология личности: курс лекций / В.А. Поликарпов, О.Г. Ксёнда. – Минск: БГУ, 2015.
11. Рогов, Е.И. Общая психология / Под ред. Е.И. Рогова. – М.: Ростов н/Д.: Март, 2008. – 557 с.
12. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии: В 2 т. – Т. 2. / С.Л. Рубинштейн – М.: Педагогика, 1989. – 456с.
13. Саблин, В.С. Психология человека / В.С. Саблин, С.П. Слаква. – М.: Дашков и К, 2006. –741 с.
14. Сорокун, Г.А. Основы психологии / П.А. Сорокун. – Псков: ПГПУ, 2005 – 312 с.
15. Хьелл, Л. Теории личности: 3-е издание. / Л. Хьелл, Д. Зиглер. –СПб.: Питер, 2008. - 607 с.

## Тема 12 Психологическая сущность темперамента

### Вопросы

1. Понятие о темпераменте.
2. Физиологические основы темперамента.
3. Психологическая характеристика типов темперамента.
4. Темперамент и проблемы деятельности и воспитания.

### 1. Понятие о темпераменте.

*Понятие о темпераменте. Устойчивость и постоянство темпераментов в ходе психического развития. Теории и историческое содержание терминологии в учении о темпераментах. Круг психических свойств, характеризующих темперамент. Специфичность психологических закономерностей темперамента.*

*Индивидуально-типологические свойства человека – устойчивые особенности личности, обеспечивающие типичное поведение, проявляющееся в деятельности и общении с другими людьми. Так как психические свойства определяют специфику личности человека, их часто еще называют индивидуально-психологическими особенностями личности. К ним относят темперамент, характер, способности и мотивационную сферу.*

В отношении причины индивидуальных различий в истории науки существовали разные взгляды. Например, известны так называемые конституционные типологии человека, в которых делалась попытка установить связь индивидуальных особенностей и конституции человека. Наибольшее распространение получила типология Э. Кречмера, которую он изложил в опубликованной в 1921 году своей работе «Строение тела и характер». Главная идея Кречмера заключается в том, что люди с определенным типом телосложения имеют определенные психические особенности. Кречмер выделял четыре конституционных типа: лептосоматик, пикник, атлетик и диспластик. С вышеназванными типами строения тела Кречмер соотносил три типа темперамента, которые он называет шизотимик, иксотимик и циклотимик. Э. Кречмер провел множество измерений частей тела людей, что позволило ему выделить четыре конституциональных типа: лептосоматик, пикник, атлетик, диспластик.

1. Лептосоматик характеризуется хрупким телосложением, высоким ростом, плоской грудной клеткой, узкими плечами, длинными и худыми нижними конечностями.

2. Пикник — человек с выраженной жировой тканью, чрезмерно тучный, характеризуется малым или средним ростом, расплывшимся туловищем с большим животом и круглой головой на короткой шее.



3. Атлетик — человек с развитой мускулатурой, крепким телосложением, характерны высокий или средний рост, широкие плечи, узкие бедра.

4. Диспластик — человек с бесформенным, неправильным строением. Индивиды этого типа характеризуются различными деформациями телосложения (например, чрезмерный рост, непропорциональное телосложение). С названными типами строения тела Кречмер соотносит три выделенных им типа темперамента, которые он называет: шизотимик, иксотимик и циклотимик. Шизотимик имеет астеническое телосложение, он замкнут, подвержен колебаниям настроения, упрям, не склонен к изменению установок и взглядов. Теория Кречмера получила наибольшее распространение в Европе.

В США в 40-х гг. XX в. большую популярность приобрела концепция темперамента У. Шелдона. В 40-х годах прошлого столетия в США появилась еще одна конституционная теория, принадлежащая У. Шелдону. В основе его взглядов тоже лежит предположение о том, что тело и темперамент – связанные между собой параметры человека. У. Шелдон исходил из гипотезы о существовании основных типов телосложения: эндоморфного, мезоморфного и эктоморфного. Этим типам телосложения соответствуют определенные типы темпераментов: висцеротоники, соматотоники и церебротоники.

В основе его концепции лежит предположение о том, что тело и темперамент – это два взаимосвязанных параметра человека. По мнению автора, структура тела определяет темперамент, который является его функцией. У. Шелдон исходил из гипотезы о существовании основных типов телосложения, описывая которые, он заимствовал термины из эмбриологии.

Им были выделены три типа:

- 1) эндоморфный (из энтодермы образуются преимущественно внутренние органы);
- 2) мезоморфный (из мезодермы образуется мышечная ткань);
- 3) эктоморфный (из эктодермы развиваются кожа и нервная ткань)

**Понятие о темпераменте.** Создателем учения о темпераментах считается древнегреческий врач Гиппократ (V в. до н. э.). Он утверждал, что люди различаются соотношением 4 основных “соков организма” - крови, флегмы, желтой желчи и черной желчи, - входящих в его состав. Исходя из его учения, самый знаменитый после Гиппократа врач античности Клавдий Гален (II в. до н. э.) разработал первую типологию темпераментов, которую он изложил в известном трактате “De temperamentum”. Согласно его учению тип темперамента зависит от преобладания в организме одного из соков. Им были выделены темпераменты, которые и в наше время пользуются широкой известностью: сангвиника (кровь), флегматика (“флегма”), холерика (“желчь”) и меланхолика (“черная желчь”). Эта концепция имела огромное влияние на ученых на протяжении многих столетий. Древнегреческий врач Гиппократ, живший в 5 веке до н.э., описал четыре темперамента, которые получили следующие названия: сангвинический темперамент, флегматический темперамент, холерический

темперамент, меланхолический темперамент. Отсутствие необходимых знаний не позволяло дать в то время подлинно научную основу учению о темпераментах, и только исследования высшей нервной деятельности животных и человека, проведенные И. П. Павловым, установили, что физиологической основой темперамента являются сочетания основных свойств нервных процессов.

Я. Стреляу пишет “О влиянии, которое оказало учение древних врачей и философов на дальнейшее развитие типологии темпераментов, можно судить, хотя бы по тому, что до середины XVIII в. почти все исследователи видели анатоμο-физиологические основы темперамента в строении и функционировании нервной системы”.

**Темперамент – совокупность индивидуальных особенностей личности, характеризующих динамическую и эмоциональную стороны ее деятельности.**

*Темперамент* - это индивидуальные особенности человека, определяющие динамику протекания его психических процессов и поведения. Под динамикой понимают темп, ритм, продолжительность, интенсивность психических процессов, в частности эмоциональных процессов, а также некоторые внешние особенности поведения человека - подвижность, активность, быстроту или замедленность реакций и т. д. Темперамент характеризует динамичность личности, но не характеризует ее убеждений, взглядов, интересов, не является показателем ценности или малоценности личности, не определяет ее возможности (не следует смешивать свойства темперамента со свойствами характера или способностями). Можно выделить следующие основные компоненты, определяющие темперамент.

1. Общая активность психической деятельности и поведения человека выражается в различной степени стремления активно действовать, осваивать и преобразовывать окружающую действительность, проявлять себя в разнообразной деятельности. Выражение общей активности у различных людей различно.

Можно отметить две крайности: с одной стороны, вялость, инертность, пассивность, а с другой - большая энергия, активность, страстность и стремительность в деятельности. Между этими двумя полюсами располагаются представители различных темпераментов.

2. Двигательная, или моторная, активность показывает состояние активности двигательного и речедвигательного аппарата. Выражается в быстроте, силе, резкости, интенсивности мышечных движений и речи человека, его внешней подвижности (или, наоборот, сдержанности), говорливости (или молчаливости).

3. Эмоциональная активность выражается в эмоциональной впечатлительности (восприимчивость и чуткость к эмоциональным воздействиям), импульсивности, эмоциональной подвижности (быстрота смены эмоциональных состояний, начала и прекращение их). Темперамент проявляется в деятельности, поведении и поступках человека и имеет внешнее выражение. По внешним устойчивым признакам можно до известной степени судить о некоторых свойствах темперамента.

По сравнению с другими психическими особенностями человека, свойства темперамента являются наиболее устойчивыми и постоянными. Свойства темперамента, как и свойства нервной системы, не являются абсолютно неизменными. Они проявляются не с момента рождения, а развиваются в определенной последовательности.

Когда говорят о темпераменте, то имеют в виду, прежде всего, биологически обусловленные подструктуры – различия по глубине, интенсивности, устойчивости эмоций, эмоциональной впечатлительности, темпу, энергичности действий и другие индивидуально устойчивые особенности психической жизни, поведения и деятельности. Все эти особенности принято относить к динамической сфере поведения человека. К динамической сфере относится общая активность человека (проявляется в том, как человек стремится изменить окружающую действительность), особенности моторной сферы (проявляется в движениях человека), свойства эмоциональности (проявляется в особенностях возникновения и протекания чувств человека).

## **2. Физиологические основы темперамента.**

*Физиологические основы темперамента. Тип высшей нервной деятельности и темперамент. Многозначность связей между типом нервной системы и типом темперамента. Роль наследственного фактора в происхождении свойств темперамента.*

**Физиологические основы темперамента.** И. П. Павлов, изучая особенности выработки условных рефлексов у собак, обратил внимание на индивидуальные различия в их поведении и в протекании условно-рефлекторной деятельности. Эти различия проявлялись в таких аспектах поведения, как скорость и точность образования условных рефлексов, а также в особенностях их затихания. Это обстоятельство дало возможность выдвинуть гипотезу о том, что указанные различия не могут быть объяснены только разнообразием экспериментальных ситуаций и что в их основе лежат некоторые фундаментальные свойства нервных процессов. По мнению Павлова, к этим свойствам относятся сила возбуждения, торможения, их уравновешенность и подвижность.

Павлов различал силу возбуждения и силу торможения, считая их двумя независимыми свойствами нервной системы. Сила возбуждения отражает работоспособность нервной клетки. Она проявляется в функциональной выносливости, т. е. в способности нервной системы выдерживать длительное (или кратковременное, но сильное) возбуждение, не переходя при этом в противоположное состояние торможения. Сила торможения понимается как работоспособность нервной системы при реализации торможения и проявляется в способности к образованию различных тормозных условных реакций, таких, как угасание и дифференцировка.

Говоря об уравновешенности нервных процессов, Павлов имел в виду равновесие процессов возбуждения и торможения. Человек является неуравновешенным, когда сила одного из этих процессов превосходит силу другого. Четвертое свойство нервной системы — подвижность нервных процессов — проявляется в быстроте перехода одного нервного процесса в другой. Это свойство проявляется в способности к изменению поведения в соответствии с изменяющимися условиями жизни. Мерой этого свойства нервной системы является быстрота перехода от одного действия к другому, от пассивного состояния к активному, и наоборот, противоположностью подвижности является инертность нервных процессов. Принято считать, что нервная система тем более инертна, чем больше времени или усилий требуется, чтобы перейти от одного процесса к другому.

Выделенные Павловым свойства нервных процессов могут образовывать определенные комбинации, которые определяют так называемый тип нервной системы, или тип высшей нервной деятельности. Этот тип складывается из характерной для индивида совокупности основных свойств нервной системы — силы, уравновешенности и подвижности, соотношения процессов возбуждения и торможения. По мнению Павлова, существует четыре основных типа нервной системы, которые близки к типам темперамента, выделенным Гиппократом. Из-за различий в проявлении силы нервных процессов различаются сильные и слабые типы, которые, в свою очередь, могут подразделяться на уравновешенные и неуравновешенные. При этом неуравновешенный тип характеризуется преобладанием возбуждения над торможением. И наконец, сильные уравновешенные типы делятся на подвижные и инертные.

Выделенные Павловым типы нервной системы не только по количеству, но и по основным характеристикам соответствуют четырем классическим типам темперамента: сильный, уравновешенный, подвижный тип — сангвиник; сильный, уравновешенный, инертный тип — флегматик; сильный, неуравновешенный тип с преобладанием возбуждения — холерик; слабый тип — меланхолик.

Таким образом, под типом нервной системы Павлов понимал врожденные и относительно слабо подверженные изменениям под воздействием окружения и воспитания свойства нервной системы. Эти свойства нервной системы образуют физиологическую основу темперамента, который является психическим проявлением общего типа нервной системы.

Роль исследований Павлова в развитии современной науки чрезвычайно велика. Однако сделанное им открытие свойств нервной системы и разработанная на этой основе типология нервной системы послужили ему основанием для утверждения о том, что все поведение человека, как и поведение животного, можно объяснить с позиции физиологии. Эта точка зрения сильна и в наше время

и часто встречается у физиологов и врачей, но она не является истиной. Поведение человека очень сложно и определяется не только врожденными характеристиками, но и условиями социальной ситуации, а также особенностями воспитания.

И.П. Павлов раскрыл закономерности высшей нервной деятельности, установил, что в основе темперамента лежат те же причины, что и в основе индивидуальных особенностей условно-рефлекторной деятельности человека, — свойства нервной системы. По мнению И.П. Павлова, тип высшей нервной системы человека зависит от сочетания свойств нервной системы: силы, уравновешенности, подвижности.

Сила процессов **возбуждения и торможения** — способность нервной системы выдерживать сильные раздражители.

**Уравновешенность** (степень соответствия силы возбуждения силе торможения) характеризуется соотношением процессов возбуждения и торможения

**Подвижность** (скорость смены возбуждения торможением и наоборот) показывает, как быстро сменяются процессы возбуждения и торможения.

Сочетаясь эти свойства у людей с разным типом темперамента, дают четыре типа ВНД.

1. Первый тип — слабый, ему соответствует меланхолический тип темперамента.
2. Второй тип — сильный, неуравновешенный, ему соответствует холерический темперамент.
3. Третий тип — сильный, уравновешенный, подвижный — сангвинический темперамент.
4. Четвертый тип — сильный, уравновешенный, инертный — флегматичный темперамент.

Тем не менее, типология Павлова стала источником огромного числа опытов и исследований в этой области. Многие физиологи и психологи проводили дальнейшие исследования на животных. В 50-е гг. были предприняты лабораторные исследования поведения взрослых людей. В результате этих исследований, проводившихся под руководством сначала Б. М. Теплова, а затем — В. Д. Небылицына, типология Павлова была дополнена новыми элементами, были разработаны многочисленные приемы исследования свойств нервной системы у человека, экспериментально выделены и описаны еще два свойства нервных процессов: лабильность и динамичность. Лабильность нервной системы проявляется в скорости возникновения и прекращения нервных процессов. Сущность динамичности нервных процессов составляют легкость и быстрота образования положительных (динамичность возбуждения) и тормозных (динамичность торможения) условных рефлексив.

В настоящее время в науке накоплено множество фактов о свойствах нервной системы, и по мере их накопления исследователи придают все меньшее

значение тинам нервной системы, тем более их магическому числу — «4», фигурирующему почти во всех работах Павлова о темпераменте. Каждый человек имеет вполне определенный тип нервной системы, проявления которого, т. е. особенности темперамента, составляют важную сторону индивидуальных психологических различий, проявляющихся в деятельности.

Проблема психологической характеристики темперамента исследовалась отечественными психологами В.С. Мерлиным, Б.М. Тепловым и В.Д. Небылицыным. В трудах психологов Б.М. Теплова, В.Д. Небылицина уточнялись и обогащались представления о свойствах типа высшей нервной деятельности человека. Были открыты новые свойства нервной системы. Одно из них – лабильность (от этого свойства зависит скорость возникновения и прекращения нервного процесса). Именно в функциональных особенностях мозга, его коры и подкорки, в свойствах типов нервной деятельности, регулирующих накопление и расход энергии, видит современная наука ближайшие причины индивидуальных различий по темпераменту (В.С. Мерлин, Я. Стреляу и др.). При этом в последние годы получает распространение точка зрения, согласно которой в основании темперамента лежит общая конституция организма, охватывающая биологические основы психики разного уровня, в которой особо значимое место принадлежит мозговым механизмам (В.М. Русалов).

Сопоставляя отдельные свойства нервной системы с поведением человека, исследователи выделили ряд психических особенностей, сочетание которых может быть соотнесено с общими типами высшей нервной деятельности. При этом выделены следующие психические свойства:

- сензитивность – возникновение психической реакции на внешний раздражитель наименьшей силы;
- реактивность – сила эмоциональной реакции на внешние или внутренние раздражители;
- активность, показывающую, насколько активен человек в преодолении препятствий;
- темп реакции – скорость протекания психических процессов и реакций;
- пластичность – гибкость, легкость приспособления к новым условиям
- ригидность – инертность, косность, нечувствительность к изменению условий;
- экстравертированность – направленность личности вовне, на окружающих людей, предметы, события;
- интровертированность – направленность личности на себя, на собственные переживания и мысли.

### **3. Психологическая характеристика типов темперамента.**

Наибольший вклад в развитие теории темперамента в отечественной психологии внес Б. М. Теплов. Его работы, посвященные изучению свойств

темперамента, определили не только современный взгляд на проблему темперамента, но и явились основой для разработки дальнейших экспериментальных исследований темперамента. Теплов относил к свойствам темперамента устойчивые психические свойства, характеризующие динамику психической деятельности. Индивидуальные особенности темперамента он объяснял разным уровнем развития тех или иных свойств темперамента. К числу наиболее значимых свойств темперамента были отнесены следующие:

1) Эмоциональная возбудимость. Под этим свойством понималась способность реагировать на очень слабые внешние и внутренние воздействия.

2) Возбудимость внимания — это свойство темперамента обуславливает приспособительные функции психики индивида. Оно состоит в способности замечать предельно малое изменение интенсивности воздействующего раздражителя.

3) Сила эмоции. Главную функцию данного свойства Теплов видел в зависимости от удовлетворения или неудовлетворения мотивов. (Современные психологи это свойство называют интенсивностью и модальностью эмоциональных проявлений.)

4) Тревожность. Под тревожностью Теплов понимал эмоциональную возбудимость в угрожающей ситуации. При этом он принципиально разделял тревожность и эмоциональную возбудимость в обычных условиях. Одним из оснований для такого мнения является то, что эмоциональная возбудимость не зависит от силы раздражителя, а тревожность, наоборот, находится с ней в прямой зависимости.

5) Реактивность произвольных движений. Функция данного свойства заключается в увеличении интенсивности приспособительных реакций к ситуациям и раздражителям, непосредственно действующим в данный момент.

6) Активность волевой целенаправленной деятельности. Данное свойство, по мнению Теплова, проявляется в повышении активности приспособления путем преобразования ситуации в соответствии с поставленной целью.

7) Пластичность - ригидность. Функция этого свойства заключается в приспособлении к изменяющимся требованиям деятельности.

8) Резистентность. Данное свойство заключается в способности оказывать сопротивление всем внутренним и внешним условиям, ослабляющим или тормозящим начатую деятельность.

9) Субъективация. Функцию данного свойства Теплов видел в усилении степени опосредования деятельности субъективными образами и понятиями.

Из приведенных выше характеристик свойств темперамента, предложенных Тепловым, нам следует сделать два основных вывода. Во-первых, свойства темперамента проявляются в динамике психических процессов и степени активности индивида. Во-вторых, темперамент самым тесным образом связан с деятельностью. Эти положения были развиты в последующих исследованиях отечественных ученых.

Конкретные проявления типа темперамента многообразны. Особенности темперамента человека не только проявляются в его поведении, но и определяют своеобразие динамики познавательной деятельности и сферы чувств, отражаются

в побуждениях и действиях человека, а также в характере интеллектуальной деятельности, особенностях речи и т. п.

Для составления психологических характеристик традиционных четырех типов обычно используют основные свойства темперамента. Многие из этих свойств были раскрыты в работах Б. М. Теплова и его учеников, а затем получили дальнейшее развитие в исследованиях отечественных ученых

Учитывая основные свойства темперамента, Я. Стреляу дает следующие психологические характеристики основных классических типов темперамента.

Каждый тип темперамента характеризуется по всем выделенным психологическим особенностям и их различным сочетаниям. Эти характеристики важны для учителя при осуществлении индивидуального подхода к учащимся.

**Характеристика сангвиника.** Сензитивность низкая, т.е. не замечает очень слабые раздражители, низкая чувствительность, преобладают положительные эмоции, которые мало зависят от обстоятельств. Реактивность повышенная – громко хохочет, незначительный факт может сильно рассердить, живо откликается на все, живая мимика, по лицу можно угадать настроение, быстро сосредотачивает внимание, впечатлителен. Высокая активность – очень энергичный и работоспособный, в деле проявляется настойчивость. Активность и реактивность уравновешены – легко подчиняется дисциплине, хорошо умеет сдерживать проявления чувств. Темп реакции высокий – быстрые движения и темп речи, быстрота ума, находчивость, речь громкая, отчетливая, инициативен. Пластичность высокая – чувства, интересы, стремления изменчивы, легко сходится с незнакомым, привыкает к новым требованиям обстановки, быстро переключается с одной работы на другую, легко усваивает навыки. Гибкость ума – может быстро охладеть к делу, как и увлечься им. Экстраверт – скорее отвлекается на внешние впечатления, чем на образы и представления, очень общительный, их любят в компании, часто называют «душой общества», отзывчив, первым вступает в контакт и завязывает дружбу. Эмоциональная возбудимость высокая – чувства возникают и сменяются быстро, живой, горячий, легко переживает неудачи и неприятности.

**Характеристика холерика.** Сензитивность – пониженная, низкая, не замечают слабые раздражители, резок в общении, обидчив. Реактивность высокая – чувства отличаются высокой интенсивностью и устойчивостью, внешне чувства отчетливо выражены в мимике, жестах, речи, очень выразительное лицо. Активность повышенная – могут трудиться без усталости, энергично, даже ночами, стремятся постоянно действовать. Реактивность преобладает над активностью – несдержанный, необузданный, нетерпеливый, вспыльчивый, нервный, порывистый, способен отдаваться делу с исключительной страстью, но может забыть это дело из-за настроения, неверия в успех. Темп реакции быстрый, ускоренный – быстро трудятся, говорят, понимают суть вопроса, движения резкие, стремительные, сообразительный, громкая, отчетливая речь. Экстраверт – общителен, часто прерывает рассказ, другими различными восклицаниями, готов отвечать на любые вопросы, часто не подумав, поэтому попадает впросак. Эмоциональная возбудимость повышенная – быстро возникают чувства, склонны



к быстрым эмоциональным вспышкам, аффектам, сменам настроения, быстро приходит в состояние крайнего эмоционального возбуждения.

**Характеристика флегматика.** Сензитивность пониженная – малочувствителен, необидчив. Реактивность низкая – при значительных неприятностях остается спокойным, мимика бедная, движения невыразительны, только очень большие впечатления могут вывести из равновесия, заставить проявлять свои переживания. Активность высокая – большая работоспособность, может успешно выполнять работу, требующую большого монотонного напряжения, действует настойчиво, но в одном направлении. Активность преобладает над реактивностью – терпелив, выдержан, доводит дело до конца. Темп реакции медленный – медленно говорит, двигается, ненаходчив, медленно возникают чувства, мимика, жесты, речь однообразны, невыразительны, на вопросы отвечает не сразу, неинициативен. Ригидность очень высокая – трудно приспособляется к новой обстановке, медленно перестраивает навыки, плохо переключает внимание, мало отвлекается на побочные раздражители, чувства сохраняются длительно, привязчив. Интроверт – с трудом сходится с новыми людьми, ценит привычный круг общения, не любит больших, шумных компаний, мало общителен. Эмоциональная возбудимость пониженная – внешне невозмутим, трудно вызвать эмоции, аффектов не бывает, настроение устойчиво.

**Характеристика меланхолика.** Сензитивность повышенная – высокая чувствительность, обидчивость, впечатлительность. Реактивность невысокая – мимика, жесты бедны, невыразительны, говорит тихо, плачет, слезлив, редко смеется во весь голос, чувства возникают медленно, но глубокие, откладывают отпечаток на весь склад жизни. Активность пониженная – низкая работоспособность, незнергичен, легко утомляется, ненастойчив, при трудностях «опускает руки». Темп реакции замедленный – движения, речь спокойны, неторопливы, медленно сосредотачивает внимание, медленно пишет, ненаходчив, неуверен в себе, неинициативен. Ригидность высокая – не любит новой работы, привязчив, долго сохраняет переживания. Интроверт – замкнут, малообщителен, смущается и теряется при знакомстве, склонен «уходить в себя», в привычной обстановке может быть очень контактным, отличается тактичностью, считается с чувствами других. Эмоциональная возбудимость повышенная – очень обидчив, незначительный повод может вызвать слезы, легко раним, настроение устойчивое, но часто носит астенический характер.

В чистом виде, как правило, типы темперамента в жизни не встречаются. Поэтому, определяя темперамент человека, мы обычно говорим о преобладании тех или иных его черт.

Принято считать, что темперамент у людей формируется в онтогенезе. У взрослого человека свойства темперамента в основном стабильны, но могут изменяться в незначительных пределах под воздействием психических состояний и жизненных коллизий.

В современной психологической науке сложилось твердое убеждение в том, что тип темперамента у человека является врожденным и в целом характеризует особенности динамики нервных процессов. Однако от каких именно свойств его врожденной организации он зависит – в настоящее время еще не известно.

Поскольку характеристики темперамента определяют динамику психических процессов, то можно было бы предположить, что темперамент определяет успешность деятельности человека. Однако установлено, что если деятельность протекает в условиях, которые можно определить, как нормальные, то зависимость между уровнем достижения, т. е. конечным результатом действий, и особенностями темперамента отсутствует. Независимо от степени подвижности или реактивности индивида в нормальной, не стрессовой ситуации, результаты деятельности в целом будут одинаковыми, поскольку уровень достижений будет зависеть главным образом от других факторов, а не от особенностей темперамента.

Вместе с тем исследования, устанавливающие эту закономерность, показывают, что в зависимости от особенностей темперамента изменяется способ осуществления самой деятельности. Еще Б. М. Теплов обратил внимание на то, что в зависимости от особенностей темперамента люди различаются не конечным результатом действий, а способом достижения результатов.

Следует помнить, что результаты работы не зависят от типа темперамента человека, который ее выполняет. От особенностей темперамента в большей степени будут зависеть способы деятельности, которые человек будет выбирать. То, что в зависимости от темперамента люди различаются не конечными результатами, а способами их достижения, заметил Б.М. Теплов. Было обнаружено, что у каждого человека при выполнении определенной работы вырабатывается индивидуальный стиль деятельности. Исследования показали, что существенное влияние на формирование определенного стиля деятельности оказывает тип высшей нервной деятельности, и прежде всего сила и подвижность нервных процессов.

#### **4. Темперамент и проблемы деятельности и воспитания.**

*Проявление темперамента в поведении и деятельности. Мотивы поведения и темпераменты. Проблема изменчивости темперамента. Индивидуальный стиль деятельности. Учет типов темперамента школьников в индивидуальной и учебно-воспитательной работе.*

Тип нервной системы является совокупностью врожденных функциональных особенностей. Он является наиболее постоянной характеристикой высшей нервной деятельности и в целом вряд ли может быть изменен. Однако и эта характеристика претерпевает изменения под влиянием изменения условий существования, то есть под влиянием окружающей среды в целом. В лабораториях И.П. Павлова было экспериментально доказано, что проявления основных свойств нервной системы могут изменяться под влиянием условий жизни. Так, например, у сильного неуравновешенного типа, у которого возбуждающий процесс не балансируется с тормозным, можно путем длительной тренировки добиться увеличения силы процесса торможения. Вследствие этого меняются особенности поведения. В зависимости от врожденных свойств нервной системы и условий жизни возникают вариации типов поведения.

Интересно, что в условиях совместной деятельности людей (если вместе работают, например, двое) динамические черты их темперамента оказывают более существенное влияние на конечный результат их деятельности, чем в тех случаях, когда каждый работает индивидуально. При этом обнаруживаются более благоприятные и менее благоприятные для выполнения данной деятельности сочетания разных типов темперамента. Так, например, деятельность холерика оказывается более эффективной в тех случаях, когда он работает совместно с флегматиком или меланхоликом, чем когда его партнером является сангвиник или, особенно, холерик (исследование В. М. Русалова). Такого рода факты показывают, что нельзя оценивать значение тех или иных свойств темперамента, не учитывая совместный характер многих видов деятельности.

Овладение свойствами своего темперамента и их компенсация, формирование индивидуального стиля деятельности начинаются в годы детства, происходят под влиянием обучения и воспитания.

Особенности различных темпераментов у детей проявляются, начиная с раннего возраста. Свойства темперамента проявляются у детей с раннего возраста. Индивидуальный подход, декларируется современными учебными заведениями, предполагает учет индивидуально-типологических особенностей школьников с целью эффективной организации учебно-воспитательного процесса. Каждый педагог должен знать основные проявления типов темперамента у детей и особенности работы с детьми, принадлежащих к разным типам темперамента. Как писал Теплов, в процессе воспитания необходимо искать не пути изменения нервной системы учащихся, а важно находить лучшие формы, пути и методы воспитания с учетом особенностей нервной системы воспитанников.

Холерику необходимо помочь в воспитании выдержки и самообладания, поскольку его поведение иногда нарушается повышенными реакциями подкоркового происхождения. Здесь значительную роль играет слово, система физического воспитания. Важным для холерика является включение в различные виды деятельности, расширение круга его интересов. Дети - холерики легко концентрируют свое внимание на объекте, но не всегда эффективно могут переключать ее вследствие слабости тормозного процесса. Переход от одного вида деятельности к другому, особенно быстрое, будет тренировать процесс торможения и развивать уравновешенность.

Навыки и привычки у холериков образуются легко, но изменение их происходит нелегко, что требует значительных затрат энергии. Поэтому, например, запрет заниматься определенной деятельностью может привести к срыву нервной системы.

Сангвиникам необходимо помочь осознать, что труд ценится тогда, когда он выполняется не только быстро, но и качественно. Для воспитания сангвиника важно поручение ему такого дела, которое требует тщательности, сосредоточенности внимания; убедить его в том, что необходимо приобретать глубокие знания, предохраняя его от дилетантства, при котором человек начинает считать себя специалистом во всем.

Дети - флегматики отличаются недостаточной подвижностью, замедленной реакцией. Чтобы уменьшить недостаточность подвижности, необходимо

включать их в такие виды деятельности, которые требуют быстрых реакций, моторики и подвижности.

Особого внимания заслуживают дети-меланхолики. Они отличаются высокой уязвимостью, быстро утомляются, переходят к застойным тормозным состояниям, им трудно приспособиться к новым условиям, и поэтому они требуют внимательного отношения и осторожного обращения с ними, очень спокойной обстановки, исключающей возможность сильных раздражителей и быструю смену жизненных условий. Для них необходим четко продуманный план, определенный темп работы. Режим должен предусматривать постепенный переход от одних условий жизни к другим. Для учащихся - меланхоликов очень опасная перегрузка умственной деятельности.

Среди меланхоликов нередко встречаются застенчивые дети, нерешительные, замкнутые, необщительные, которые даже при привычных условиях стесняются. Эти дети не лишились неблагоприятных последствий пассивно-защитного рефлекса, что мешает им ориентироваться в том или ином окружении. Для замены этого рефлекса, необходимо включать меланхоликов к коллективной деятельности, создавать условия для общения с ровесниками.

Кроме этого, необходимо учитывать различную скорость образования временных нервных связей у детей с различными типами темперамента, определяя время на усвоение того или иного учебного материала. У детей с высокой подвижностью нервных процессов смена деятельности нередко поддерживает активное состояние на уроке, а детям с инертностью нервных процессов трудно сразу включиться в новую деятельность.

Поведение детей определяется не темпераментом, не типом нервной системы, а общественными условиями жизни, всей системой отношений человека к действительности. Темперамент хотя и проявляется в поведении и деятельности, но не определяет их. Однако свойства темперамента необходимо постоянно учитывать, с ними нельзя не считаться. Темперамент является лишь основой для формирования характера, черты которого играют ведущую роль в поведении и деятельности человека.

В ходе индивидуального развития проявления эти усложняются в зависимости от того, как происходит в процессе воспитания образования временных нервных связей, их систем, выработка тормозных механизмов. Процесс их образования зависит от врожденных особенностей нервной системы каждого ребенка. Индивидуальные особенности динамики высшей нервной деятельности проявляются и у школьников каждого возраста. Задача учителя состоит в том, что учитывать эти особенности, помогать преодолевать негативные стороны характера, производить черты, которые бы компенсировали их. Рассмотрим, какие свойства нервной системы в значительной степени влияют на процесс обучения и воспитания детей.

1. Образование временных связей. Условные рефлексy у холериков и сангвиников образуются легко, быстро и остаются устойчивыми, у флегматиков и меланхоликов – медленно вследствие недостаточной подвижности корковых процессов. Это требует индивидуального подхода в определении времени на усвоение того или иного учебного материала.

2. Скорость образования и переработки динамических стереотипов (относительно устойчивая система временных нервных связей). У холериков навыки и привычки образуются легко, но изменение их происходит сложно. Неуравновешенные дети требуют больше времени, чтобы установилась новое равновесие между возбуждающими и тормозными процессами, новый динамический стереотип. Грубая, категорический запрет заниматься любой любимым делом, может привести к срыву нервной деятельности. Меланхолики характеризуются слабостью нервных процессов. Такие ученики тяжело переносят встречи возбуждающих и тормозных процессов, т.е. приспособляются к новым условиям; нуждаются спокойного, свободного от сильных раздражителей окружения, постепенного перехода к другим видам деятельности и иногда специальных методов воздействия. У флегматиков динамические стереотипы образуются несколько медленнее, чем у сангвиника, но остаются устойчивыми (не разрушаются) в течение длительного периода. Каждый тип темперамента может проявлять себя как в положительных, так и в отрицательных психологических чертах. Положительными являются: активность, энергичность, страстность холерика; подвижность, живость, эмоциональность сангвиника; спокойствие, сдержанность, неторопливость флегматика; глубина и устойчивость чувств меланхолика. Негативными являются: несдержанность, резкость, аффективность холерика, неустойчивость, легкомыслие, поверхностность сангвиника; медлительность, безразличие, вялость флегматика; замкнутость, застенчивость меланхолика.

Итак, одни и те же исходные данные темперамента определяют того, во что они разовьются – в преимуществах или недостатках. Поэтому задача учителя – не переделать один тип темперамента в другой (это и невозможно), а путем систематической работы содействовать развитию положительных сторон каждого темперамента и одновременно помогать освободиться от тех отрицательных моментов, которые могут быть связаны с данным темпераментом. Темперамент каждого ребенка формируется под постоянным воздействием внешних условий его жизни и воспитания. В зависимости от характера внешних воздействий временные нервные связи, образующиеся при этом, в одних случаях могут маскировать природные черты типа, в других менять их закреплять. Это говорит о том, что при каждом типе темперамента можно развить, сформировать общественно – полезные свойства личности. Но конкретные способы их формирования существенно зависят от основных черт типа их темперамента. Поэтому на них нужно учитывать в индивидуальном подходе к ученикам в процессе их обучения и воспитания, в руководстве формированием их характера.

Задача заключается в том, чтобы находить наилучшие пути, формы, методы воспитания положительных черт личности применительно к особенностям нервной системы (темперамента воспитанника). Обучение и воспитание должны не менять темперамент, а преодолевать недостатки того или иного темперамента, развивать его положительные стороны или являться целью создания на основе данного темперамента ценных черт личности. Зная темперамент учащихся, учитель должен так организовать деятельность каждого учащегося, чтобы

постоянно все менее и менее резко проявлялись отрицательные свойства темперамента, которые мешают в учебной работе и поведении [7].

Сказанное имеет прямое отношение и к самому преподавателю, к управлению им собственным темпераментом. Учителям может быть представитель любого темперамента, любого типа нервной системы, если он сумеет использовать положительные стороны своего темперамента и преодолевать отрицательные. Например, представитель холерического темперамента должен использовать такие свои положительные черты, как страстность, активность, энтузиазм, энергичность, и сдерживать такие отрицательные проявления, как вспыльчивость, аффективность, резкость, раздражительность. Представитель меланхолического типа должен использовать такие свои положительные черты, как мягкость, отзывчивость, тактичность, и преодолевать такие, как нетребовательность, податливость, внушаемость, вялость, нерешительность.

У учащихся-холериков надо стараться путем тренировки развивать отстающий тормозной процесс, вырабатывать умение тормозить себя, свои нежелательные реакции. От этих учащихся надо постоянно мягко, но настойчиво спокойных, обдуманных ответов, спокойных, нерезких движений, систематически воспитывать сдержанность в поведении и отношениях с товарищами и взрослыми. В трудовой деятельности у таких учащихся необходимо воспитывать последовательность, аккуратность и порядок в работе, от них надо требовать хорошего выполнения всех заданий, помня о том, что холерик не любит однообразной и кропотливой работы. Страстность же в работе, энергию и активность, разумную инициативность холерика следует поощрять. Поскольку холерик не редко пребывает в аффективном состоянии, говорить с ним резким и повышенным тоном не рекомендуется, это только его возбуждение усилит. На холерика лучше действует подчеркнуто спокойный, тихий голос.

На учащихся-меланхоликов (слабый тип нервной системы) надо воздействовать мягкостью, тактичностью, чуткостью. Чрезмерная строгость и резкое повышение требований к таким учащимся еще больше затормаживают и снижают работоспособность.

На уроке таких учащихся надо чаще спрашивать, создавая во время их ответа спокойную обстановку, большую роль при этом играют одобрения, похвала, подбадривание. Учащихся меланхолического темперамента необходимо развивать общительность, через общественную деятельность постепенно вводить их в коллектив. Внимание учителя должны привлекать и ученики флегматического темперамента, которым обычно, к сожалению, не уделяется достаточного внимания – они спокойны, никому не мешают, усидчивы, и поэтому, как будто, нет оснований делать их объектом специальной работы. Но у флегматика следует развивать недостающие ему качества – большую подвижность, активность, не допускать, чтобы он проявлял безразличие к деятельности, вялость, инертность. Учителю необходимо больше активизировать деятельность учеников-флегматиков, изживать равнодушие, безразличие, которое может возникнуть у них, чаще заставлять таких учащихся не только работать на уроке в определенном темпе, но и вызывать у них эмоциональное отношение к тому, что делают они сами и товарищи.

У учащихся-сангвиников надо воспитывать усидчивость, устойчивость, устойчивые интересы более серьезное отношение к любому делу, неторопливость, изживать беззаботную беспечность, легкомыслие, если они начнут проявляться.

Большую роль в обладании своим темпераментом играет самовоспитание сознательная установка учащегося на искоренение у себя отрицательных проявлений темперамента и закрепление положительных свойств.

Подводя итоги вышеизложенного, скажем, что представление о том, какой у человека темперамент, обычно складывается на основании некоторых характерных для данного лица психологических особенностей. Человека с заметной психической активностью, быстро отзывающегося на окружающие события, стремящегося к частой смене впечатлений, сравнительно легко переживающего неудачи и неприятности, живого, подвижного, с выразительной мимикой и движениями называют сангвиником. Человека невозмутимого, с устойчивыми стремлениями и настроением, с постоянством и глубиной чувств, с равномерностью действий и речи, со слабым внешним выражением душевных состояний называют флегматиком. Человека очень энергичного, способного отдаваться делу с особой страстностью, быстрого и порывистого, склонного к бурным эмоциональным вспышкам и резким сменам настроения, со стремительными движениями называют холериком. Человека впечатлительного, с глубокими переживаниями, легкоранимого, но внешне, слабо реагирующего на окружающее, со сдержанными движениями и приглушенностью речи называют меланхоликом. Каждому типу темперамента присуще свое соотношение психических свойств, прежде всего разной степени активности и эмоциональности, а также тех или иных особенностей моторики.

Понятно, что не всех людей можно распределить по четырем типам. Вопрос о разнообразии темпераментов еще не является окончательно решенным в науке. Но названные типы принято считать основными. В жизни достаточно часто встречаются люди, которых можно отнести к тому или другому из этих типов.

### **Рекомендуемая литература**

1. Введение в психологию: учеб. пособие / Под ред. А.П. Лобанова, С.И. Коптевой. – Мн.: Высш. шк., 2004. – 302 с.
2. Гальперин, П.Я. Лекции по психологии / П.Я.Гальперин. – М. :АСТ: КДУ, 2007. – 399 с.
3. Козубовский, В.М. Общая психология: познавательные процессы. В 3-х ч. Ч.2. / В.М. Козубовский – Мн.: Амалфея, 2004. – 311 с.
4. Крысько, В.Г. Общая психология / В.Г.Крысько. – СПб.: Питер, 2009. – 253 с.
5. Маклаков, А.Г. Общая психология / А.Г. Маклаков. – СПб.: Питер, 2009. – 582 с.

6. Немов, Р.С. Психология: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн. – 4-е изд. – Кн. 1: Общие основы психологии / Р.С. Немов. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 688 с.
7. Петровский, А.В. Психология / А.В.Петровский, М.Г. Ярошевский. – М.: Академия, 2007. – 501 с.
8. Рогов, Е.И. Общая психология / Под ред. Е.И. Рогова. – М.: Ростов н/ Д.: Март, 2008. – 557 с.
9. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии: В 2 т. – Т. 2. / С.Л. Рубинштейн – М.: Педагогика, 1989. – 456с.
10. Саблин, В.С. Психология человека / В.С. Саблин, С.П. Слаква. – М.: Дашков и К, 2006. –741 с.
11. Сорокун, Г.А. Основы психологии / П.А. Сорокун. – Псков: ПГПУ, 2005 – 312 с.



## Лекция 13 Психологическая сущность характера

### Вопросы

1. Понятие о характере.
2. Взаимосвязь характера с личностью, деятельностью и обществом.
3. Формирование характера.

### 1. Понятие о характере.

*Понятие о характере. Типология. Черты характера и его целостность. Структура характера и симптомокомплексы его свойств. Патологические черты характера.*

Проблема характера и его развития имеет давнюю историю и относится к самым сложным в психологии. Начало ее изучения и разработки приходится на время Древней Греции. В психологии понятие «**характер**» (греч. «печать», «чеканка») означает *совокупность устойчивых индивидуальных особенностей личности, которые складываются и проявляются в деятельности и общении, обуславливая типичные для нее способы поведения*. Понятие характера весьма различается в теоретических построениях отдельных авторов.

В современной зарубежной характерологии можно выделить три направления:

1. *конституционально-биологическое*, связанное с именем Э. Кречмера. Характер, по существу, сводится к сумме конституции и темперамента;
2. *психоаналитическое* (З. Фрейд, К. Юнг и др.). Характер объясняется исходя из бессознательных влечений человека;
3. *идеологическое* (психоэтическая теория Р. Ребека). Характер заключается в торможении инстинктов, которое определяется этико-логическими санкциями. То, какие именно инстинкты и какими санкциями тормозятся, зависит от внутренних имманентных свойств личности.

Устойчивые черты личности выражают отношение человека к окружающему миру, другим людям и к самому себе. Эти отношения закреплены в привычных для человека формах поведения, общения и деятельности. Они стали типичными для конкретного человека и проявляются в различных условиях его жизни и деятельности. Так, настойчивость, решительность, чуткость, смелость, вежливость можно считать чертами характера, если они стали устойчивыми свойствами, типичными для данной личности.

По мнению А.Г. Ковалева, характер – это своеобразие склада психической деятельности, проявляющееся в особенностях социального поведения личности. В характере каждого человека следует видеть единство устойчивых и динамических свойств. Основа характера складывается постепенно, укрепляется в процессе жизни и становится типичной для данного человека, а конкретные проявления характера могут видоизменяться в зависимости от ситуации, в которой находится человек, под влиянием людей, с которыми он общается.

Решающим для понимания характера является отношение между общественно и личностно значимым для человека. Именно *направленность*

личности лежит в основе единства, цельности и силы характера. Однако характер и направленность личности не одно и то же. Главное условие образования характера — наличие целей жизни. Бесхарактерному человеку свойственно отсутствие или разбросанность целей. Направленность личности накладывает отпечаток на все поведение человека. В этой сформировавшейся системе всегда что-то выдвигается на первый план, доминирует в ней, придавая характеру человека своеобразный колорит. Важнейшее теоретическое и практическое значение при изучении характера и выборе психолого-педагогических средств воздействия имеет правильное понимание его природы и входящих в него компонентов.

Согласно учению И.П. Павлова, привычное поведение человека — это система прочно закрепившихся его ответных реакций на многократно повторяющиеся воздействия окружающей социальной среды. Эти биологические и даже генотипические свойства индивида определяют темперамент (по И.П. Павлову), который составляет основу характера.

В психологии существуют следующие точки зрения на природу характера: одни считают, что он наследственно обусловлен; другие — что он целиком определяется условиями жизни; третьи — что характер имеет как наследственно обусловленные, так и приобретенные свойства.

Первой точке зрения свойственна биологизация характера, вторая является другой крайностью — социологизацией характера, сводящей на нет роль биологического фактора. Обе точки зрения ошибочны, поскольку не соответствуют действительности. Более реально отражает природу характера принятая в отечественной психологии точка зрения, согласно которой характер не врожден, но в его проявлениях сказываются и особенности организации (и в первую очередь нервной системы, генотипа). По мнению Ю.Б. Гиппенрейтер, необходимо рассматривать определенные свойства организма как биологические или генотипические предпосылки характера. Согласно положениям современной генетики, наследуется лишь "норма реакции", т.е. набор различных способов реагирования на влияние среды.

Анализ проблемы "биологических основ характера" позволяет сделать следующие выводы:

- детерминанты свойств характера следует искать как в особенностях генотипа, так и в особенностях воздействия среды;
- степень относительного участия факторов наследственности и влияния среды в формировании характера может быть различной;
- генотипические и средовые влияния на характер могут привести к эффекту "алгебраического сложения". Как отмечает Ю.Б. Гиппенрейтер, при неблагоприятном сочетании обоих факторов развитие характера может дать сильные степени отклонения вплоть до патологических форм; при благоприятном сочетании даже сильная генотипическая предрасположенность к отклонению от нормы может не реализоваться или не привести к патологическим отклонениям характера.

**Характер — это совокупность индивидуально своеобразных свойств личности, определяющихся её отношениями и проявляющихся в типичных**

**для данной личности способах деятельности.** Когда определяют характер человека, то говорят не о том, что такой-то человек проявил смелость, правдивость, откровенность, что это человек смелый, правдивый, откровенный, т.е. названные качества – свойства данного человека, черты его характера, которые могут проявиться при соответствующих обстоятельствах. Знание характера человека позволяет со значительной долей вероятности предвидеть и тем самым корректировать ожидаемые действия и поступки. О человеке с характером нередко говорят «Он должен был поступить именно так, он не мог поступить именно так, он не мог поступить иначе – такой уж у него характер».

Однако характерными можно считать не все особенности человека, а только существенные и устойчивые. Если человек, к примеру, недостаточно вежлив в стрессовой ситуации, то это еще не означает, что грубость и несдержанность – свойство его характера. Порой даже очень веселые люди могут испытывать чувство грусти, но от этого они не станут нытиками и пессимистами.

Выступая как прижизненное образование человека, характер определяется и формируется в течение всей жизни человека. Образ жизни включает в себя образ мыслей, чувств, побуждений, действий в их единстве. Поэтому по мере того, как формируется определенный образ жизни человека, формируется и сам человек. Большую роль здесь играют общественные условия и конкретные жизненные обстоятельства, в которых проходит жизненный путь человека, на основе его природных свойств и в результате его деяний и поступков.

**Структура и черты характера.** Несмотря на то, что характер складывается из множества различных черт, он не является их механической суммой. Различные черты, входящие в характер, связаны друг с другом и создают целостную его структуру, которую можно рассмотреть в общепсихологическом, типологическом аспектах, а также в аспекте индивидуальных особенностей. Структура характера обнаруживается в закономерной зависимости между отдельными его чертами. Например, У. Шелдон в процессе исследований установил, что если человек обнаруживает любовь к комфорту, то с большой вероятностью будет отличаться хорошим аппетитом, приветливостью, контактностью, жадной похвалы и одобрения. Если человек трусоват, то ему не свойственны решительность и самостоятельность в принятии решений, характерные для инициативных людей, поскольку принятие решений предполагает личную ответственность.

Закономерно сочетающиеся черты характера образуют цельную структуру. **Цельный характер** – характер, в котором преобладают положительные связи между чертами.

Однако в жизни часто встречаются противоречивые характеры. **Противоречивый характер (дискордантный)** - характер, в котором есть черты, которые противоречат друг другу и обуславливают разные формы поведения в похожих ситуациях.

В структуру характера входят также взаимосвязанные существенные компоненты, которые являются общими для всех людей. Структура и содержание характера каждого человека определяется: а) динамикой воли (насколько способен человек осуществлять свои цели, т.е. слаба или сильна его воля); б)

специфика проявления эмоций человека и эмоционального фона (например, конфликтного), который сопровождает те или иные его поступки; в) интеллектуальными особенностями человека; г) взаимосвязью этих компонентов для структуры характера важно то, насколько они слиты воедино, гармоничны между собой или же, наоборот, находятся в конфликте, противоречат друг другу).

В системе отношений личности выделяются четыре группы черт характера, образующие **симптомокомплексы**:

1) черты, характеризующие отношение человека к другим людям, к коллективу, к обществу (общительность, чуткость и отзывчивость, уважение к другим людям, коллективизм и противоположные им черты – замкнутость, черствость, бездушие, грубость, презрение к людям, индивидуализм);

2) черты, показывающие отношение человека к труду, к своему делу (трудолюбие, склонность к творчеству, добросовестность в работе и др.);

3) черты, показывающие, как человек относится к самому себе (чувство собственного достоинства, скромность и др.)

4) черты, характеризующие отношение человека к вещам (аккуратность или неряшливость, бережное или небрежное обращение с вещами).

Е.И. Рогов отмечает определенную условность данной классификации и тесную взаимосвязь, взаимопроникновение указанных аспектов отношений.

**Типология характеров.** Попытки построения типологии характеров неоднократно предпринимались на протяжении всей истории психологии. Одной из наиболее известных и ранних из них явилась та, которая еще в начале нашего века была предложена немецким психиатром и психологом Э. Кречмером. Несколько позже аналогичную попытку предпринял его американский коллега У. Шелдон, а в наши дни - Э. Фромм, К. Леонгард, А.Е. Личко и ряд других ученых.

Все типологии человеческих характеров исходили из ряда общих идей. Основные из них следующие:

1. Характер человека формируется довольно рано в онтогенезе и на протяжении остальной его жизни проявляет себя как более или менее устойчивый.

2. Те сочетания личностных черт, которые входят в характер человека, не являются случайными. Они образуют четко различимые типы, позволяющие выявлять и строить типологию характеров.

Большая часть людей в соответствии с этой типологией может быть разделена на группы.

Э. Кречмер выделил и описал три наиболее часто встречающихся типа строения тела или конституции человека: астенический, атлетический и пикнический. Каждый из них он связал с особым типом характера (впоследствии оказалось, что должных научных оснований для этого у автора не было).

1. **Астенический тип**, по Кречмеру, характеризует небольшая толщина тела в профиль при среднем или выше среднего росте. Астеник - это обычно худой и тонкий человек, из-за своей худобы кажущийся несколько выше, чем он есть на самом деле. У астеника тонкая кожа лица и тела, узкие плечи, тонкие руки, удлиненная и плоская грудная клетка со слаборазвитой мускулатурой и слабыми

жировыми, накоплениями. Такова в основном характеристика астеников-мужчин. Женщины этого типа, кроме того, часто и малорослы.

2. **Атлетическому типу** свойствен сильно развитый скелет и мускулатура. Такой человек обычно среднего или высокого роста, с широкими плечами, мощной грудной клеткой. У него плотная, высокая голова.

3. **Пикнический тип** отличается сильно развитыми внутренними полостями тела (головы, груди, живота), склонностью к ожирению при слаборазвитых мышцах и опорно-двигательном аппарате. Такой человек среднего роста с короткой шеей, сидящей между плечами.

Тип строения тела, как было показано еще Кречмером и отчасти подтверждено новейшими исследованиями в области психогенетики, определенным образом коррелирует со склонностью к психическим заболеваниям. Например, маниакально-депрессивным психозом чаще всего болеют люди с крайне выраженными чертами пикника. К шизофреническим заболеваниям более склонны астеники и атлетики.

Заболевания, по мнению Кречмера, представляют собой "карикатуры определенных нормальных типов личности". Тот тип нормальных людей, который по своим психологическим особенностям напоминает шизофреников, Кречмер назвал "шизотимным"; тех, кто напоминает больных маниакально-депрессивным психозом, - "циклотимиками". "Шизотимикам" свойственны такие черты характера, как аристократичность и тонкость чувств, склонность к отвлеченным размышлениям и отчужденность, холодность, эгоистичность и властность, сухость и отсутствие эмоций. "Циклотимиками" описываются им как люди, обладающие веселостью, болтливостью, беспечностью, задушевностью, энергичностью, склонностью к юмору и легкому восприятию жизни.

Хотя типология Кречмера была построена умозрительным путем, она содержала в себе ряд жизненно правдивых наблюдений. Впоследствии действительно обнаружилось, что люди с определенным типом строения тела имеют склонность к заболеваниям, которые сопровождаются акцентуациями соответствующих черт характера. Более поздние классификации характеров строились в основном на описаниях этих акцентуаций.

Она также построена на основе результатов наблюдений и их обобщения и в этом смысле не является научно точной (по современным представлениям). Возникает вопрос, на который различные классификаторы до сих пор не нашли удовлетворительного ответа: что делать с теми людьми, которые не вписываются в классификацию и не могут быть отнесены однозначно ни к одному из предложенных типов? Такая промежуточная группа людей составляет довольно значительную часть - до половины всех людей.

Приведем еще одну интересную попытку представления типологии характеров, в основе которой отношение человека к жизни, обществу и нравственным ценностям. Ее вывел Э. Фромм и обозначил как социальную типологию характеров. "Социальный характер, - пишет автор, - содержит ... выборку черт, существенное ядро структуры характера большинства членов группы, которое сложилось в результате основного опыта и способа жизни, общего для этой группы". Социальный характер определяет мышление, эмоции и

действия индивидов, принадлежащих данному обществу. Различные классы и группы людей, существующие в обществе, обладают своим социальным характером. На его основе развиваются и приобретают силу определенные социальные, национальные и культурные идеи. Однако эти идеи сами по себе пассивны и могут стать реальными силами лишь тогда, когда отвечают особым человеческим потребностям.

Обобщив данные наблюдений за социальным поведением различных людей, соотнеся их с практикой работы в клинике (Э. Фромм был врачом-психиатром фрейдистской ориентации), автор представляемой типологии характеров вывел следующие их основные типы:

1. **"Мазохист-садист"**. Это тип человека, который склонен видеть причины своих жизненных успехов и неудач, а также причины наблюдаемых социальных событий не в складывающихся обстоятельствах, а в людях. Стремясь устранить эти причины, он направляет свою агрессию на человека, который представляется ему причиной неудачи. Если речь идет о нем самом, то его агрессивные действия направляются на себя; если в качестве причины выступают другие люди, то они становятся жертвами его агрессивности. Такой человек много занимается самообразованием, самосовершенствованием, "переделкой" людей "в лучшую сторону". Своими настойчивыми действиями, непомерными требованиями и притязаниями он иногда доводит себя и окружающих людей до состояния изнеможения. Особенно опасен для окружающих такой тип тогда, когда он получает над ними власть: он их начинает терроризировать, исходя из "благих намерений".

Характеризуя таких людей как врач-психиатр, Э. Фромм- писал: "Наиболее часто проявляемые мазохистские тенденции - это чувство собственной неполноценности, беспомощности, ничтожности".

Люди-мазохисты проявляют тенденции принижать и ослаблять себя, упиваются самокритикой и самобичеванием, возводят на себя немислимые напрасные обвинения, во всем и прежде всего стараются взять вину на себя, даже если в случившемся они ни при чем.

Интересно наблюдение Э. Фромма, утверждающего, что в этом типе людей наряду с мазохистскими склонностями почти всегда открываются и садистские тенденции. Они проявляются в стремлении ставить людей в зависимость от себя, приобретать над ними полную и безграничную власть, эксплуатировать их, причинять им боль и страдание, наслаждаться видением того, как они страдают. Такой тип человека называют авторитарной личностью. Э. Фромм показал, что подобные личностные свойства были присущи многим известным в истории деспотам, и включил в их число Гитлера, Сталина, ряд других известных исторических лиц.

2. **"Разрушитель"**. Характеризуется выраженной агрессивностью и активным, стремлением к устранению, уничтожению объекта, вызвавшего фрустрацию, крушение надежд у данного человека. "Разрушительность, - пишет Фромм,- это средство избавления от невыносимого чувства бессилия". К разрушительности как к средству разрешения своих жизненных проблем обычно обращаются люди, которые испытывают чувство тревоги и бессилия, ограничены

в реализации своих интеллектуальных и эмоциональных возможностей. В периоды больших социальных потрясений, революций, переворотов они выступают в качестве основной силы, разрушающей старое, в том числе и культуру.

3. **"Конформист-автомат"**. Такой индивид, столкнувшись с трудноразрешимыми социальными и личными жизненными проблемами, перестает "быть самим собой". Он беспрекословно подчиняется обстоятельствам, обществу любого типа, требованиям социальной группы, быстро усваивая тот тип мышления и способ поведения, который свойствен большинству людей в данной ситуации. У такого человека почти никогда нет ни собственного мнения, ни выраженной социальной позиции. Он фактически утрачивает собственное "Я", свою индивидуальность и настолько привык испытывать именно те чувства, какие от него ожидаются в определенных ситуациях, что лишь в порядке исключения мог бы заметить в своих чувствах нечто "чужое". Такой человек всегда готов подчиниться любой новой власти, быстро и без проблем меняет свои убеждения, если обстоятельства этого требуют, не особенно задумываясь над моральной стороной подобного поведения. Это - тип сознательного или бессознательного приспособленца.

Выведенная Э. Фроммом типология реальна в том смысле слова, что действительно напоминает поведение многих людей во время социальных событий, происходящих в нашей стране сейчас или имевших место в прошлом.

**Взаимосвязь характера и темперамента.** Существуют различные подходы к оценке взаимоотношения темперамента и характера:

- 1) отождествление темперамента и характера (Кречмер);
- 2) противопоставление, установление антагонистических отношений между ними, указание на то, что характер может входить в конфликт с темпераментом (Вирениус, Викторов, Левитов);
- 3) признание темперамента элементом характера;
- 4) признание темперамента основой формирования характера, как врожденную основу характера (Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн, Б. Г. Ананьев).

Отдельные свойства характера зависят друг от друга, связаны друг с другом и образуют целостную организацию, которую называют структурой характера.

**Патология характера.** Иногда ряд неблагоприятных условий биологического и социального происхождения может способствовать формированию патологических вариантов характера.

**Психопатия** - патология характера, при которой у субъекта наблюдается практически необратимая выраженность свойств, препятствующих его адекватной адаптации в социальной среде. Группа болезней психических, проявляемых в дисгармоничном складе

Происхождение психопатии почти всегда связано с совокупностью наследственных, органических и социально-психологических факторов. Практически не выявляются чистые конституциональные ("ядерные") психопатии, чистые органические формы (психопатоподобный синдром на резидуально-органической почве) или уродства характера, обусловленные

исключительно неправильным воспитанием, депривацией, хроническими психотравмирующими воздействиями (патохарактерологическое развитие). Развитие психопатии происходит поэтапно: I этап (детский возраст) характеризуется психопатическими проявлениями в виде реакций по возбудимому, истерическому, астеническому или неустойчивому типам; II этап (подростковый возраст) ярко окрашен утрированными пубертатными особенностями в виде негативизма, оппозиции, эгоцентризма, влечений, кризиса мотивации, стремления к самоутверждению, группированию; на III этапе (в конце подросткового или в юношеском возрасте) происходит формирование определенного клинического типа психопатии.

Принято считать, что определенный клинический тип психопатии формируется не ранее 18-летнего возраста, в связи с чем установление диагноза психопатии до этого возраста является неправомерным. Действительно, до конца подросткового и даже начала юношеского возраста в большинстве случаев патологические черты характера лишены двух главных признаков психопатии - стабильности и тотальности; при этом нередко достаточно очевидным является третий облигатный признак психопатии - социальная (школьная) дизадаптация. Однако, во многих случаях диагноз все же официально звучит в медицинской карте до 18 лет при необходимости военно-медицинской или судебной экспертизы. Выделяются следующие типы психопатий: шизоидный, психастенический, астенический, аффективный, паранойяльный, истерический, возбудимый, эпилептоидный, неустойчивый типы, группа эмоционально тупых личностей.

## **2. Взаимосвязь характера с личностью, деятельностью и обществом.**

*Обусловленность характера общественными отношениями и межличностными отношениями в коллективе и социальной группе. Характер и волевые качества личности. Характер и эмоциональный склад человека. Характер и привычные формы поведения.*

*Физиологические основы характера. Характер и направленность личности. Проявление и акцентуации характеров. Связь характера с темпераментом и волей. Экспрессивные проявления характера.*

**Обусловленность характера межличностными отношениями.** Если определенные формы поведения не случайны для данного человека, а просто и устойчиво проявляются в определенных, типичных, обстоятельствах, значит они характерологичны. Поэтому, зная характер, можно предвидеть поведение человека в определенной ситуации. Если одному человеку свойственна мужественность, а другому — трусость, можно ожидать вполне определенное поведение от того и другого при столкновении с опасностью.

Характер человека определяется системой его отношений к окружающей действительности и способами реализации этих отношений. Поэтому показателями характера человека является образ его жизни, его реальное отношение к нравственным нормам, к людям, к природе, к вещам и т. д.



Мировоззрение и убеждение личности составляет стержень характера. Люди без твердых убеждений никогда не могут иметь твердого характера.

Характер человека всегда получает со стороны общества моральную оценку. Сущность его можно нередко определить одним словом, выражающим моральный облик личности («эгоист», «коллективист», «принципиальный», «целеустремленный», «добрый»).

Характер формируется в процессе жизнедеятельности человека. Жизнь чеканит человеческие индивидуальности, создает систему тех отношений, которые определяют характер. Этот процесс протекает обычно применительно для самого человека и окружающих его лиц, что приводит к мнению о врожденности черт характера. Однако человек не рождается ленивым, трудолюбивым, инициативным, принципиальным, независимым и т. д., а становится таким или иным в процессе своей жизни и деятельности.

Хотя характер неврожден, ряд природных особенностей организации человека влияет на его проявления и формирование. Наибольшее значение в этом смысле имеют сочетание силы, уравновешенность и подвижность нервных процессов, т. е. общий тип высшей нервной деятельности как природная основа темперамента. Свойства нервной системы могут способствовать или препятствовать формированию определенных черт характера. Так, при неблагоприятных условиях трусом скорее может стать меланхолик, чем сангвиник, а при благоприятных – смелость скорее разовьется у сангвиника, чем у меланхолика. При соответствующем индивидуальном подходе в методике воспитания и у того, и другого возможно формирование смелости.

Теперь рассмотрим темперамент в его соотношении с волевыми качествами. **Волевые качества личности** – это сложившиеся в процессе получения жизненного опыта свойства личности, связанные с реализацией воли и преодолением препятствий на жизненном пути.

В психологии характера выделяют множество волевых качеств личности. К основным, базовым волевым качествам личности, определяющим большинство поведенческих актов, относятся целеустремленность, инициативность, решительность, настойчивость, выдержка, дисциплинированность. Воля – это элемент сознания личности, поэтому она не является врожденным качеством, а формируется и развивается в процессе становления личности. Развитие воли у человека связано с преобразованием произвольных психических процессов в произвольные, то есть с приобретением человеком контроля над своим поведением, с выработкой волевых качеств личности в какую-либо сложную форму деятельности. Чтобы развивать волевые качества, личности необходимо ставить перед собой значимые для неё цели и направлять свои волевые усилия на преодоления препятствий на пути достижения этих целей. Чем больше препятствий преодолит личность, тем более развитой будет её волевая сфера. Однако травмирующие психику события или действия, направленные против человека, могут «сломать» его волю. Благодаря наличию воли личность чувствует и осознает свою индивидуальность, способность взять на себя ответственность за собственное поведение.

**Характер и направленность личности.** Черты характера проявляются в жизни, на работе, в его поступках в различных ситуациях. В зависимости от особенностей характера люди могут по-разному реагировать, например, на неудачу в том или ином виде деятельности. Один потерпев неудачу, впадает в уныние, другой - просто откажется от решения задачи и радостно примется за что-то другое, третьего - неудача только подстегнет, и он с еще большей энергией и упорством возьмется за дело.

Когда мы говорим, что черты характера являются устойчивыми личностными особенностями, мы, конечно, не должны понимать это как неизменность черт характера. В процессе жизни те или иные черты характера могут претерпевать определенные, иногда существенные изменения. Однако черты характера не могут изменяться быстро и легко, так, например, как настроение человека. Изменение характера - это чаще всего сложный и длительный процесс. Характер может изменяться под воздействием нового опыта жизнедеятельности человека, а также в результате целенаправленного воспитания и самовоспитания личности.

Характер тесно связан с системой отношений личности к миру, к окружающей действительности. Иногда говорят даже, что характер - это и есть определенная система отношений человека, только отношения эти стали достаточно устойчивыми. Все-таки между характером и отношением человека к чему-то есть важное различие. Отношения человека являются, в целом, более динамичными, более подвижными, а черты характера - более неизменными, более статичными.

В психологии принято выделять следующие группы отношений человека: отношение к другим людям, отношение к самому себе, отношение к миру вещей и явлений, отношение к делу. Нетрудно заметить, что различные черты характера действительно связаны с определенными отношениями. Например, увлеченность, самостоятельность, трудолюбие связаны с отношением к делу; эгоцентризм, самовлюбленность, неуверенность, застенчивость отражают отношение к себе; доброжелательность, альтруизм, отзывчивость или, наоборот, агрессивность, черствость, нетерпимость выражают отношение к другим людям. На этом же примере можно наглядно показать и различия между психологической теорией характера и психологической теорией отношений. С точки зрения теории характера, отзывчивость, чувствительность, к примеру, является устойчивой личностной особенностью определенного человека, которая неизменно проявляется в конкретных жизненных ситуациях. С точки зрения теории отношений, один и тот же человек может проявлять высокую отзывчивость, чувствительность по отношению к одним людям, и одновременно демонстрировать образцы черствости, нечувствительности по отношению к другим людям. Особенности черт характера чрезвычайно разнообразны. Но особенности отношений личности еще более разнообразны и вариативны.

**Акцентуации характера.** В психологии характера, существует понятие "акцентуации характера". Понятие "акцентуации" впервые ввел немецкий психиатр и психолог Карл Леонгард. Им же была разработана и описана известная классификация типов акцентуации личности. В нашей стране получила

распространение иная классификация, предложенная известным детским психиатром А.Е. Личко. Однако и в том и в другом подходе сохраняется общее понимание смысла акцентуации.

**Акцентуация характера**, по Личко, - это **чрезмерное усиление отдельных черт характера, при котором наблюдаются не выходящие за пределы нормы отклонения в психологии и поведении человека, граничащие с патологией.** Такие акцентуации как временные состояния психики чаще всего наблюдаются в подростковом и раннем юношеском возрасте. Объясняет этот факт автор классификации так: "При действии психогенных факторов, адресующихся к "месту наименьшего сопротивления", могут наступать временные нарушения адаптации, отклонения в поведении". При повзрослении ребенка особенности его характера, проявившиеся в детстве, остаются достаточно выраженными, теряют свою остроту, но с возрастом вновь могут проявиться отчетливо (особенно если возникает заболевание).

В наиболее лаконичном виде акцентуацию можно определить как дисгармоничность развития характера, гипертрофированную выраженность отдельных его черт, что обуславливает повышенную уязвимость личности в отношении определенного рода воздействий и затрудняет его адаптацию в некоторых специфических ситуациях. Акцентуация является не патологией, а крайним вариантом нормы.

**Акцентуация характера** – это крайние варианты нормы как результат усиления его отдельных черт. Акцентуация характера при крайне неблагоприятных обстоятельствах может привести к патологическим нарушениям и изменениям поведения человека.

В зависимости от степени выраженности различают явные и скрытые (латентные) акцентуации характера. Явные, или выраженные, акцентуации относятся к крайней границе нормы и отличаются постоянными чертами определенного типа характера. Скрытая акцентуация представляет собой обычный вариант нормы, выраженный слабо или не выраженный совсем. Такие акцентуации могут появляться неожиданно под влиянием ситуаций и травм, предъявляющих требования к месту наименьшего сопротивления, в то время как психогенные факторы иного рода, даже тяжелые, не только не вызывают психических расстройств, но могут даже не выявить типа характера. Оба типа акцентуаций могут переходить друг в друга под влиянием различных факторов, среди которых важную роль играют особенности семейного воспитания, социального окружения, профессиональной деятельности и т.д.

Классификация типов акцентуации характера представляет значительную сложность. Выделяют следующие типы акцентуации характера (на примере подростков):

**Гипертимный тип.** Подростки этого типа отличаются подвижностью, общительностью, склонностью к озорству. Зачастую переоценивают свои способности, бывают слишком самоуверенными.

**Циклоидный тип.** Характеризуется повышенной раздражительностью и склонностью к апатии. Подростки данного типа предпочитают находиться дома одни вместо того, чтобы где-то быть со сверстниками. Они тяжело переживают

даже незначительные неприятности, на замечания реагируют крайне раздражительно. Настроение у них периодически меняется от приподнятого до подавленного с периодами примерно в две-три недели.

**Лабильный тип.** Этот тип крайне изменчив в настроении, причём оно зачастую непредсказуемо. Поводы для неожиданного изменения настроения могут быть самые ничтожные, например, кем-то случайно обронённое слово, чей-то неприветливый взгляд. Все они «способны погрузиться в уныние и мрачное расположение духа при отсутствии каких-либо серьёзных неприятностей и неудач». От сиюминутного настроения этих подростков зависит многое в их психологии и поведении. Соответственно этому настроению настоящее и будущее для них может расцветаться то радужными, то мрачными красками. Такие подростки, когда они находятся в подавленном настроении, крайне нуждаются в помощи и поддержке со стороны тех, кто мог бы их настроение поправить, способен их отвлечь, приободрить и развлечь. Они хорошо понимают и чувствуют отношение к ним окружающих людей.

**Астеноневротический тип.** Этот тип характеризуется повышенной мнительностью и капризностью, утомляемостью и раздражительностью. Особенно часто утомляемость проявляется при выполнении трудной умственной задачи.

**Сензитивный тип.** Ему свойственна повышенная чувствительность ко всему: к тому что, радует, и к тому, что огорчает или пугает. Эти подростки не любят больших компаний, слишком азартных, подвижных и озорных игр. Они обычно застенчивы и робки при посторонних людях и потому часто производят впечатление замкнутости. Открыты и общительны они бывают только с теми, кто им хорошо знаком, общению со сверстниками предпочитают общение с малышами и взрослыми. Они отличаются послушанием и обнаруживают большую привязанность к родителям. В Юношеском возрасте у таких подростков могут возникать трудности адаптации к кругу сверстников, а также «комплекс неполноценности». Вместе с тем у этих же подростков довольно рано формируется чувство долга, обнаруживаются высокие моральные требования к себе и к окружающим людям. Недостатки в своих способностях они часто компенсируют выбором сложных видов деятельности и повышенным усердием. Эти подростки разборчивы в нахождении для себя друзей и приятелей, обнаруживают большую привязанность в дружбе, обожают друзей, которые старше их по возрасту.

**Психастенический тип.** Эти подростки характеризуются ранним интеллектуальным развитием, склонностью к размышлениям и рассуждениям, к самоанализу и оценкам поведения других людей. Такие подростки, однако, нередко бывают больше сильны на словах, чем в деле. Самоуверенность у них сочетается с нерешительностью, а беспопелляционность суждений – со скоропалительностью действий, предпринимаемых как раз в те моменты, когда требуется осторожность и осмотрительность.

**Шизоидный тип.** Его наиболее существенной чертой является замкнутость. Эти подростки не очень тянутся к сверстникам, предпочитают быть одни, находиться в компании взрослых. « Духовное одиночество даже не тяготит

шизоидного подростка, который живёт в своём мире, своими необычными для детей этого возраста интересами». Такие подростки нередко демонстрируют внешнее безразличие к другим людям, отсутствие к ним интереса. Они плохо понимают состояние других людей, их переживания, не умеют сочувствовать. Их внутренний мир зачастую наполнен фантазиями, особыми увлечениями. Во внешнем проявлении своих чувств они достаточно сдержанные, не всегда понятны для окружающих, прежде всего для своих сверстников, которые их, как правило, не очень любят.

**Эпилептоидный тип.** Эти подростки часто плачут, изводят окружающих, особенно в раннем детстве. «Такие дети, - пишет А.Е. Личко, - любят мучить животных, избивать и дразнить младших и слабых, издеваться над беспомощными и неспособными дать отпор. В детской компании они претендуют не просто на лидерство, а на роль властелина. В группе детей, которыми они управляют, такие подростки устанавливают свои жесткие, почти террористические порядки, причём их личная власть в таких группах держится в основном на добровольной покорности других детей или на страхе. В условиях жесткого дисциплинарного режима они чувствуют себя нередко на высоте, «умеют угодить начальству, добиться определенных преимуществ, установить диктат над другими».

**Истероидный тип.** Главная черта этого типа – эгоцентризм, жажда постоянного внимания к своей особе. У подростков данного типа выражена склонность к театральности, рисовке. Они с трудом выносят, когда в их присутствии хвалят товарищей. Они неспособны выступить как настоящие лидеры, завоевать себе неформальный авторитет, но они часто и быстро терпят фиаско.

**Неустойчивый тип.** Подростки данного типа обнаруживают повышенную склонность и тягу к развлечениям, причем без разбора, а также к безделью и праздности. У них отсутствуют какие-либо серьезные, в том числе профессиональные, интересы. Они совсем не думают о своем будущем.

**Конформный тип.** Для подростков этого типа характерно бездумное, некритическое подчинение любым авторитетам, большинству в группе. Они склонны к морализаторству и консерватизму, их главное жизненное кредо – «быть, как все». Это тип приспособленца, который ради своих собственных интересов готов предать товарища, покинуть его в трудную минуту, но, что бы он не совершил, он всегда найдет оправдание своему поступку, причем нередко не одно.

**Экзальтированный тип.** Главной чертой является бурная, экзальтированная реакция на происходящее. Они легко приходят в восторг от радостных событий и в отчаяние от печальных. Их отличает крайняя впечатлительность по поводу любого события или факта. При этом внутренняя впечатлительность и склонность к переживаниям находят в их поведении яркое внешнее выражение.

**Застревающий тип.** Отличается высокой устойчивостью аффекта, длительностью переживаний. Оскорбление личных интересов и достоинства обычно долго не забывается и никогда не прощается просто так: злопамятны,

мстительны. Переживание аффекта часто сочетается с фантазированием, вынашиванием плана мести, их можно назвать чувствительными и легкоуязвимыми.

**Эмотивный тип.** Высокая чувствительность и глубокие реакции в области тонких эмоций. Характерны мягкосердечие, доброта, задушевность, эмоциональная отзывчивость. Все эти особенности видны и постоянно проявляются во внешних реакциях личности в различных ситуациях. Характерной особенностью является повышенная слезливость.

**Педантичный тип.** Хорошо заметными внешними проявлениями этого типа являются повышенная аккуратность, тяга к порядку, нерешительность и осторожность. Очевидно, за внешней педантичностью стоит нежелание и неспособность к быстрым переменам, к принятию ответственности.

**Тревожный тип.** Главной особенностью является повышенная тревожность по поводу возможных неудач, беспокойство за свою судьбу и судьбу близких. При этом объективных поводов к такому беспокойству нет или они незначительны. Отличаются робостью, иногда с проявлением покорности. Постоянная настороженность перед внешними обстоятельствами сочетается с неуверенностью в собственных силах.

**Демонстративный тип.** Особенностью такой личности является потребность и постоянное стремление произвести впечатление, привлечь к себе внимание, быть в центре. Это проявляется в тщеславном, часто в нарочитом поведении, в таких чертах, как самовосхваление, восприятие и преподнесение себя как центрального персонажа любой ситуации.

**Возбудимый тип.** Особенностью является выраженная импульсивность поведения. Манера поведения и общения в значительной мере зависит не от логики, а обусловлена порывом, влечением, инстинктом или неконтролируемыми побуждениями. Характерна крайне низкая терпимость.

**Дистимический тип.** Антипод гипертимной. Сконцентрированы на мрачных, печальных сторонах жизни. Это проявляется во всем: и в поведении, и в общении, и в особенностях восприятия жизни, событий и других людей. Обычно эти люди по натуре серьезны. Активность, а тем более гиперактивность им не свойственны.

### **3. Формирование характера.**

*Формирование характера в процессе обучения и воспитания, учет в спортивной деятельности. Формирование характера в коллективе, в трудовой деятельности. Роль конфликтных ситуаций в формировании характера.*

Характер формируется под влиянием общественных условий в результате деятельности личности и зависит от социальной группы, в которой человек живёт и действует, от активного взаимодействия с другими людьми.

Самовоспитание является одним из основных путей формирования характера. Для того чтобы обеспечить правильное направление самовоспитания учащихся, преподаватель должен помочь учащемуся осознать недостатки своего характера, указать правильные пути его воспитания, вооружить учащегося

наиболее целесообразными и эффективными приёмами работы над формированием необходимых черт характера.

Наиболее эффективным средством формирования характера является труд. Сильным характером обладают люди, ставящие перед собой большие задачи в работе, настойчиво добивающиеся их решения, преодолевающие все стоящие на пути к достижению этих целей препятствия, осуществляющие систематический контроль за выполнением намеченного. Простым и действенным способом формирования характера являются занятия физкультурой и спортом, которые делают людей более выносливыми и мужественными.

Нужно четко представлять и учитывать соотношение характера с темпераментом. Нередко встречается смешение черт характера с тем или иным проявлением темперамента. Характер и темперамент связаны единой физиологической основой, будучи зависимы от типа системы нервной. Формирование характера существенно зависит от свойств темперамента. Особенности темперамента могут способствовать или противодействовать. Но черты характера не предопределяются темпераментом. В формировании характера человека ведущую роль играют формы социальных взаимоотношений. Поэтому при известной вариативности черт характера, обусловленных наследственностью и личным опытом разрешения жизненных проблем, характер людей, живущих в схожих общественных условиях, имеет много схожих черт. Характер обусловлен бытием общественной личности, усвоением опыта социального, что порождает типические черты характера, определяемые типическими обстоятельствами жизненного пути в конкретно-исторических условиях. В единстве с социально-типическим в характере выступает его индивидуальное своеобразие, порождаемое разнообразными неповторимыми ситуациями, в коих протекает социализация субъекта, его воспитание и развитие индивидуальности, зависящее и от природных предпосылок (-> задаток; темперамент). Среди множества черт характер некоторые выступают как ведущие, другие - как второстепенные, обусловленные развитием ведущих свойств; при этом они могут и гармонизировать, и резко контрастировать с ведущими свойствами, что образует цельные или более противоречивые характеры. Проявляясь в деятельности, характер формируется в ней, обнаруживая зависимость и от ее содержания и смысла личностного для индивида, и от ее успешности, и от отношения индивида к своим успехам и неудачам (уровень притязаний). Характер проявляется в системе отношений к действительности:

1) в отношении к другим людям - общительность или замкнутость (экстраверсия / интроверсия), правдивость или лживость, тактичность или грубость и пр.;

2) в отношении к делу - ответственность или недобросовестность, трудолюбие или леность и пр.;

3) в отношении к себе - скромность или самовлюбленность, самокритичность или самоуверенность, гордость или приниженность;

4) в отношении к собственности - щедрость или жадность, бережливость или расточительность, аккуратность или неряшливость. Характер обнаруживает зависимость от мировоззрения, убеждений и моральных принципов, выявляя

свою общественно-историческую природу. Но сами по себе черты характера не определяют однозначно позицию социальную индивида. Относительная устойчивость черт характера не исключает его высокой пластичности. Для формирования характера решающее значение имеет социальное воспитание, включение личности в коллективы (характерология). Один из физиологических механизмов формирования характера - стереотип динамический. Характер формируется и утверждается под влиянием воздействия среды, деятельности и воспитательных воздействий от других людей. Кроме того, с возрастом все большую роль играет самовоспитание, однако оно обусловлено соответственной мотивацией - потребность самовоспитания должна быть осознана. Характер не только формируется в деятельности и общении, но и сам влияет, обуславливает осуществление разных видов деятельности и процессы общения.

На формирование характера оказывают влияние следующие условия.

**Физиологические условия.** Влияние особенностей нервной системы (сила, подвижность нервных процессов – возбуждения и торможения, других их характеристик) на формирование черт характера.

**Условия жизнедеятельности.** Влияние ближайшего круга (семьи, школы, знакомых, родственников и т.д.) и условий жизни (быт, деятельность и т.д.) на взгляды, установки, цели, направленность личности.

**Самовоспитание.** Влияние на формирование характера самого человека. Данная способность связана с развитием самосознания в подростковом и юношеском возрасте.

**Возрастные предпосылки.** На каждом возрастном этапе существуют наиболее благоприятные условия для формирования конкретных черт характера. Например в 4-6 лет – для формирования аккуратности, настойчивости, трудолюбия, в 7 – 11 лет – коммуникативные качества, в 12 – 15 лет – эмоциональные и волевые черты.

Характер можно обнаружить в разных проявлениях.

**Поведенческие признаки.** Стабильность поступков в различных жизненных ситуациях – один из важнейших критериев черт характера.

**Физиогномические признаки.** Часто (но не всегда и неоднозначно) существует связь между привычным выражением лица, его частей с чертами характера.

**Графологические признаки.** Проявление особенностей черт характера в почерке. Но необходимо помнить не о прямой связи (например, на почерк может оказывать его психическое состояние в данный момент и др.)

**Нейропсихологические признаки.** Связь черт характера с закономерностями работы мозга как парного органа в трех анализаторных системах – моторной, слуховой и зрительной.

При изучении черт характера целесообразно учитывать названные и другие признаки, потому как только при комплексном изучении их можно приблизиться к познанию человека.

**Роль конфликтных ситуаций в формировании характера.** В связи с этим особое значение в происхождении свойств характера приобретают конфликтные ситуации. В исследованиях было установлено, какие глубокие, длительные и



устойчивые изменения характера происходят благодаря конфликтам, пережитым в детстве, например когда при переходе в другую школу резко изменяется отношение к ребенку или когда он сталкивается с противоположными требованиями, предъявляемыми, с одной стороны, семьей, а с другой - школой. Характер не только яснее всего обнаруживается в трудных, критических обстоятельствах, но и формируется в них.

Свойства характера развиваются и воспитываются не только в детском возрасте, но и на протяжении всей жизни человека. Так, в одном из исследований показано, что в возрасте от 25 до 55 лет 73 процента опрошенных людей замечали изменения в своем характере. В юношеском возрасте и у взрослых людей решающую роль при этом играет поступок, совершаемый в критических обстоятельствах. Так, изучались изменения характера, происходившие в результате тяжелого потрясения. При совершенно одинаковых внешних обстоятельствах, например наступлении инвалидности, перенесенной тяжелой несправедливости, у разных людей наблюдались изменения характера в совершенно противоположном направлении. Одни в таких обстоятельствах озлоблялись, замыкались, опускались на более низкий моральный уровень. Другие, наоборот, становились мягче, отзывчивее, повышался уровень их активности и расширялись интересы.

Эти различия зависели от того, какой выход из конфликтной ситуации находил человек, на какой поступок он решался: на поступок, отчуждающий его от людей и коллектива, или, наоборот, служащий на пользу людям и коллективу, сближающий с ними. Разумеется, поступок человека в критических обстоятельствах прежде всего зависит от всего предшествующего развития и воспитания. Однако даже при наиболее благоприятных условиях развития и воспитания в зависимости от бесконечного многообразия сочетаний внешних и внутренних условий один и тот же человек может решиться на существенно различные поступки.

Формирование характера эффективно только в той степени, в какой человек сам создает его своими поступками на протяжении всей своей жизни. Воспитание характера невозможно без самовоспитания.

Таким образом, **характер** — приобретенное качество личности. Общество создает систему тех отношений человека с другими людьми, которые определяют его характер. Человек не рождается трудолюбивым или ленивым, общительным или замкнутым, а становится таким или другим под влиянием воспитания в процессе жизни и деятельности. Вместе с тем природные свойства человека в определенных условиях могут способствовать или препятствовать формированию определенных черт характера. Так, при неблагоприятных условиях трусом скорее может стать меланхолик, чем сангвиник. Но при правильном индивидуальном подходе и методике воспитания и у того и у другого можно развить смелость. Академик И. П. Павлов называл характер «сплавом» врожденных и приобретенных форм поведения. При этом он подчеркивал решающее значение среды и воспитания в формировании характера.

## Рекомендуемая литература

1. Введение в психологию: учеб. пособие / Под ред. А.П. Лобанова, С.И. Коптевой. – Мн.: Высш. шк., 2004. – 302 с.
2. Гальперин, П.Я. Лекции по психологии / П.Я.Гальперин. – М. :АСТ: КДУ, 2007. – 399 с.
3. Козубовский, В.М. Общая психология: познавательные процессы. В 3-х ч. Ч.2. / В.М. Козубовский – Мн.: Амалфея, 2004. – 311 с.
4. Крысько, В.Г. Общая психология / В.Г.Крысько. – СПб.: Питер, 2009. – 253 с.
5. Маклаков, А.Г. Общая психология / А.Г. Маклаков. – СПб.: Питер, 2009. – 582 с.
6. Немов, Р.С. Психология: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн. – 4-е изд. – Кн. 1: Общие основы психологии / Р.С. Немов. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 688 с.
7. Петровский, А.В. Психология / А.В.Петровский, М.Г. Ярошевский. – М.: Академия, 2007. – 501 с.
8. Рогов, Е.И. Общая психология / Под ред. Е.И. Рогова. – М.: Ростов н/Д.: Март, 2008. – 557 с.
9. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии: В 2 т. – Т. 2. / С.Л. Рубинштейн – М.: Педагогика, 1989. – 456с.
10. Саблин, В.С. Психология человека / В.С. Саблин, С.П. Слаква. – М.: Дашков и К, 2006. –741 с.
11. Сорокун, Г.А. Основы психологии / П.А. Сорокун. – Псков: ПГПУ, 2005 – 312 с.

## Лекция 14 Психологическая сущность способностей

### Вопросы

1. Понятие о способностях.
2. Структура способностей.
3. Развитие способностей.

### 1. Понятие о способностях.

*Сущность способностей. Способности в связи с общими и парциальными типами высшей нервной деятельности. Мыслительный и художественный типы как один из видов индивидуально-психологических различий, от которых зависит специфическое своеобразие способностей. Проблема наследственности способностей. Количественная и качественная характеристика способностей. Проблемы измерения и определения способностей. Способности, задатки и индивидуальные различия, их соотношение. Врожденное и приобретенное в способностях.*

Всякая деятельность требует от человека обладания специальными качествами, определяющими его пригодность к ней и обеспечивающими определенный уровень успешности ее выполнения. Когда мы пытаемся понять и объяснить почему разные люди, обстоятельствами жизни поставленные в одинаковые условия, достигают разных успехов, мы обращаемся к понятию способности, полагая, что разницу в успехах можно вполне удовлетворительно объяснить ими. Это же понятие используется нами тогда, когда нужно осознать, в силу чего одни люди быстрее и лучше, чем другие, усваивают знания, умения и навыки.

Среди актуальных проблем психологии наряду с вопросом о потребностях видное место занимает и вопрос о способностях, об их развитии. Что же такое способности? Проблема способностей человека - одна из основных теоретических проблем психологии и важнейшая практическая проблема. Хотя способности, как и личность в целом, изучаются и философией, педагогикой, социологией, медициной и другими науками, ни одна из них не изучает их так глубоко и разносторонне, как психология.

Встречаясь в жизни с различными людьми, наблюдая за ними в работе, сопоставляя их достижения, сравнивая темпы их духовного роста, мы постоянно убеждаемся в том, что люди заметно отличаются друг от друга по своим способностям. Всякая способность является способностью к чему-нибудь, к какой - то деятельности. Наличие у человека определенной способности означает пригодность его к определенной деятельности. Всякая более или менее специфическая деятельность требует от личности более или менее специфических качеств. В данной работе мы поговорим о способностях человека.

В отличие от характера и всех других свойств личности, способность - это качество личности, существующее только относительно той или иной, но обязательно определенной деятельности. Способности существуют только к известной деятельности, и потому, пока неясно, какой деятельностью будет

заниматься человек, нельзя ничего сказать о его способностях к этой деятельности. Таким образом, **способности - это совокупность таких свойств личности, которые определяют успешность обучения какой-либо деятельности и совершенствования в ней.** Психология способностей подходит к изучению человеческого ума, предпринимая попытку объяснить умственные процессы в терминах определенного числа этих «способностей».

**Физиологические основы способностей.** Значительный вклад в разработку общей теории способностей внес отечественный психолог Б.Ж. Теплов. Много внимания проблеме изучения индивидуальных психологических различий детей в нашей стране было уделено в исследованиях, проведенных Б.М. Тепловым и его учениками. Первые из этих исследований были направлены в основном на то, чтобы установить, существуют ли врожденные типы высшей нервной деятельности и если да, то чем они определяются. В этих исследованиях экспериментально проверялась гипотеза о том, что одним из наследуемых, генетически обусловленных факторов является тип нервной системы человека, который в свою очередь зависит от сочетания ее основных свойств.

Под свойствами нервной системы понимаются такие устойчивые ее качества, которые являются прирожденными. К числу таких свойств относятся:

1. Сила нервной системы по отношению к возбуждению, т.е. ее способность длительно выдерживать, не обнаруживая запредельного торможения, интенсивные и часто повторяющиеся нагрузки.

2. Сила нервной системы по отношению к торможению, т.е. способность выдерживать длительные и часто повторяющиеся тормозные влияния.

3. Уравновешенность нервной системы по отношению к возбуждению и торможению, которая проявляется в одинаковой реактивности нервной системы в ответ на возбудительные и тормозные влияния.

4. Лабильность нервной системы, оцениваемая по скорости возникновения и прекращения нервного процесса возбуждения или торможения.

Говоря о свойствах нервной системы (или точнее — о свойствах нервных центров), нельзя понимать дело так, что какое-то изучаемое свойство относится ко всей нервной системе как к аморфному образованию. Есть основания полагать, что хотя любой функциональной системе мозга (возбудительной или тормозной) присущи все свойства, однако степень их выраженности в разных системах и в разных мозговых структурах разная. В связи с чем, и возник вопрос об общих и парциальных свойствах нервной системы.

Представление о парциальных свойствах нервной системы выдвинул Б. М. Теплов. Он писал, что у человека менее всего можно ожидать полного совпадения типологических параметров в разных анализаторах, а также в первой и второй сигнальной системах. Действительно, сопоставление

типологических различий по свойству силы в различных анализаторах (зрительном и слуховом) не показало совпадения диагнозов. Тем самым был нанесен существенный удар по господствовавшим в то время представлениям, что свойства нервной системы характеризуют всю нервную систему в целом. Теперь уже наличие общемозговых свойств вызывало сомнение. В. Д. Небылицын считал, что парциальность может быть обусловлена тремя моментами: 1) из-за регистрации разных эффекторных выражений рефлекторной деятельности (эффекторный аспект); 2) из-за применения раздражителей различной модальности (анализаторный аспект) и 3) из-за использования различных подкрепляющих воздействий (в случае изучения типологических особенностей с помощью вырабатываемых условных рефлексов). Таким образом, парциальность свойств нервной системы, точнее типологических особенностей их проявления, может быть обусловлена тем, что в применяемых для их диагностики реакциях участвуют различные нервные структуры.

Роль различий в подкреплении для проявления парциальности типологических особенностей была выявлена еще А. Г. Ивановым-Смоленским. В. Д. Небылицыным с сотрудниками показана роль модальности сигнала для расхождения в результатах диагностики. Причем главную «вину» за проявление парциальности типологических особенностей он возложил на межанализаторные различия. Я. Стреляу обращает внимание на то, что расхождения в результатах диагностики могут быть связаны не с модальностью раздражителя, а с его силой.

Теоретически парциальность может проявиться не от межанализаторных различий, а от того, что к одному анализатору адресуется одна задача, а к другому — другая, что зависит от методических приемов диагностики типологических особенностей. Роль этого обстоятельства отмечена В. И. Рождественской с соавторами. Про такие случаи можно сказать, что отсутствовала чистота эксперимента и сравнение проведено некорректно.

Межанализаторная парциальность — это парциальность по горизонтали. Есть основание говорить и о парциальности типологических особенностей по вертикали.

Так Н. И. Красногорский строил классификацию типов высшей нервной деятельности из учета соотношений между корой и подкоркой. Он считал, что холерический тип — это подкорковый тип, а флегматический тип — корковый тип высшей нервной деятельности. Выделялись им и центральные типы, отражающие равновесие между корой и подкоркой: сильный (сангвинический) и слабый (меланхолический).

Идею о парциальности по вертикали типологических особенностей проявления свойств нервной системы разделял и В. С. Мерлин, тоже ссылаясь на соотношения коры и подкорки.

Можно полагать, что вертикальная парциальность проявляется и в двух видах баланса: «внешнего» и «внутреннего». Об этом свидетельствуют

антагонистические взаимоотношения между ними, возникающие при ряде состояний: сдвиг одного баланса в сторону возбуждения сопровождается сдвигом другого баланса в сторону торможения. Это можно рассматривать как перераспределение активности (энергии) с одного уровня регуляции на другой.

Таким образом, вопрос о парциальности свойств нервной системы продолжает оставаться актуальным и требует дальнейшего изучения.

Однако, как отмечал В. Д. Небылицын, особенности организации мозговой рецептивной системы принципиально, по самой ее функции, таковы, что ее функциональные параметры едва ли могут служить нейрофизиологическими «измерениями» личности как целого, со всеми общими аспектами ее организации и поведения. В связи с этим он выдвинул гипотезу о существовании и общих свойств нервной системы, которые связаны с выделенной им регулирующей системой мозга.

К этой системе В. Д. Небылицын отнес передние отделы нео- кортекса и взаимодействующие с ними образования старой и древней коры головного мозга, а также его стволовой части. Структуры, составляющие этот комплекс, он рассматривал в известном приближении как единую мозговую систему, выполняющую функции регуляции и управления всеми процессами, протекающими в организме: от низших биологических до самых высших психических, таких как потребности и мотивация, эмоции и темперамент, программирование движений и действий, интеллектуальное планирование и оценка результатов и т. д. В отличие от анализаторной системы, регулирующая система не связана напрямую с переработкой сенсорных раздражителей.

Важными являются связи свойств этой системы со многими общеличностными характеристиками – моторной активностью, интеллектуальной активностью и с особенностями установки личности, в то время как анализаторные (парциальные) свойства часто таких связей не обнаруживают.

Следует подчеркнуть, что В. Д. Небылицын, выдвигая понятие об общих свойствах нервной системы, рассматривал их не как чисто корковые, а как комплексные, отражающие функциональную систему, включающие в себя различные уровни центральной нервной системы: лобную кору, лимбический мозг, ретикулярную формацию. Следовательно, можно считать, что под общими свойствами В. Д. Небылицын понимал, скорее всего, свойства интегративных систем мозга, осуществляющих произвольные акты человека. При этом он отмечал, что те свойства, которые он обозначает как общие, строго говоря, тоже являются частными, поскольку они представляют собой параметры пусть весьма обширного, но все же ограниченного анатомически и функционально комплекса структур головного мозга. Интерпретация этих свойств как общих оправдана только тем значением, которое имеют образования регуляторной системы для психической жизни и поведения всего организма. По мнению В.Д. Небылицына, они дают лучшее

приближение к функции нервной системы в целом, чем парциальные свойства. Он полагал, что использование представления об этих общих свойствах поможет, в конце концов, понять, что представляют собою свойства нервной системы в целом.

Отличную от позиции В.Д. Небылицына точку зрения высказывает В.М. Русалов. Он считает, что общие свойства — это индивидуально-устойчивые особенности целостной общемозговой интеграции нервных процессов, вовлеченных в целостную произвольную психическую деятельность, в то время как частные свойства — это особенности локальной интеграции. В. М. Русалов считает более правильным не увязывать строго общие свойства с деятельностью лобного отдела, а рассматривать их как особенности регуляции всего мозга. Свойства переднего мозга могут быть лишь аналогичными, но не идентичными свойствам всей нервной системы.

Во второй половине XX века идея общемозговых свойств все больше замыкается на активации целого мозга и связанной с ней чувствительностью. Согласно одной точке зрения чувствительность прямо отражает «первичное» общее свойство. Исходя из другой точки зрения, «первичным» и в значительной степени интегральным свойством является активированность покоя, а чувствительность является вторичной характеристикой, зависящей от уровня активации в покое нервной системы.

Свойства, выявляемые с помощью методик, в которых используются произвольные двигательные реакции человека, дают постоянные связи с деятельностными и поведенческими характеристиками человека, а свойства, выявляемые в зрительном и слуховом анализаторах, таких связей часто не обнаруживают или же дают связи, противоречащие здравому смыслу. Следовательно, для практических целей прогнозирования склонностей, способностей, устойчивости к неблагоприятным состояниям и т. д. парциальные (анализаторные) свойства мало пригодны.

Врожденные анатомо-физиологические особенности строения мозга, органов чувств и движения, или врожденные задатки, и определяют природную основу индивидуальных различий между людьми. По мнению И. П. Павлова, основу индивидуальных различий определяют преобладающий тип высшей нервной деятельности и особенности соотношения сигнальных систем. Исходя из данных критериев, можно выделить три типологические группы людей: художественный тип (преобладание первой сигнальной системы), мыслительный тип (преобладание второй сигнальной системы) и средний тип (равное представительство).

Выделенные Павловым типологические группы предполагают у представителей той или иной группы присутствие различных врожденных задатков. Так, основные отличия художественного типа от мыслительного проявляются в сфере восприятия, где для «художника» характерно целостное восприятие, а для «мыслителя» — дробление ее на отдельные части; в сфере воображения и мышления у «художников» отмечается преобладание образного мышления и воображения, в то время как для «мыслителей» более

характерно абстрактное, теоретическое мышление; в эмоциональной сфере лица художественного типа отличаются повышенной эмоциональностью, а для представителей мыслительного типа более свойственны рассудочные, интеллектуальные реакции на события.

Следует подчеркнуть, что наличие определенных задатков у человека не означает, что у него будут развиваться те или иные способности. Например, существенной предпосылкой для развития музыкальных способностей является тонкий слух. Но строение периферического (слухового) и центрального нервного аппарата является лишь предпосылкой к развитию музыкальных способностей. Строение мозга не предусматривает, какие профессии и специальности, связанные с музыкальным слухом, могут возникнуть в человеческом обществе. Не предусмотрено и то, какую область деятельности изберет для себя человек и какие возможности будут предоставлены ему для развития имеющихся у него задатков. Следовательно, в какой степени будут развиты задатки человека, зависит от условий его индивидуального развития.

**Способности и задатки.** Способности не являются врожденными. Врожденными могут быть анатомо-физиологические и функциональные особенности человека, создающие определённые предпосылки для развития способностей, называемые задатками. К задаткам относятся некоторые врожденные особенности зрительного и слухового анализаторов, типологические свойства нервной системы, от которой зависит быстрота образования временных нервных связей, их прочность, сила сосредоточенного внимания, умственная работоспособность и др. Задатки не заключают в себе способностей и не гарантируют их развития. Они представляют только одно из условий формирования способностей. Существенной характеристикой задатков является их многозначность, поскольку на основе одних и тех же задатков (например, хорошее цветоразличение) могут развиваться различные способности в зависимости от характера требований, предъявляемых деятельностью.

Задатки – врожденные анатомо-физиологические особенности мозга, нервной системы, анализаторов, которые обуславливают природные, индивидуальные различия между людьми.

У человека есть **два вида задатков: врожденные и приобретенные.** Первые иногда называют природными, а вторые социальными. Всякие способности в процессе своего развития проходят ряд этапов, и для того, чтобы некоторая способность поднялась в своем развитии на более высокий уровень, необходимо, чтобы она была уже достаточно оформлена на предыдущем уровне. Этот последний по отношению к более высокому уровню развития выступает в виде своеобразного задатка. Например, для того чтобы хорошо усвоить высшую математику, надо обязательно знать элементарную, и эти знания по отношению к высшим математическим способностям выступают в качестве задатка. Знание задатков важно потому,



что они обуславливают некоторые индивидуальные особенности процесса формирования способностей, его конечного результата.

Развиваясь на основе задатков, способности являются функцией не задатков самих по себе, а результатом развития, в процесс которого сами задатки включаются лишь как предпосылки. Важное значение имеют особенности нервной системы и структуры мозга. Они оказывают влияние на развитие способностей к любому виду деятельности. Причем, как свидетельствуют исследования способностей отечественными психологами, в задатках следует усматривать не столько анатомо-физиологические, сколько психофизиологические свойства, и прежде всего те, которые проявляются у человека в самом начале овладения какой-либо деятельностью.

Любые задатки, прежде чем превратиться в способности, должны пройти большой путь развития. Для многих человеческих способностей это развитие начинается с первых дней жизни и, если человек продолжает заниматься теми видами деятельности, в которых соответствующие способности развиваются, не прекращается до конца. В процессе развития способностей можно выделить ряд этапов. На одних из них происходит подготовка анатомо-физиологической основы будущих способностей, на других идет становление задатков небιологического плана, на третьих складывается и достигает соответствующего уровня нужная способность. Все эти процессы могут протекать параллельно, в той или иной степени накладываться друг на друга. Попробуем проследить эти этапы на примере развития таких способностей, в основе которых лежат явно выраженные анатомо-физиологические задатки, хотя бы в элементарной форме представленные с рождения.

Таким образом, развитие задатков – это социально обусловленный процесс, который связан с условиями воспитания и особенностями развития общества. Задатки развиваются и трансформируются в способности при условии, если в обществе возникла потребность в тех или иных профессиях, в частности, где нужен именно тонкий музыкальный слух. Вторым существенным фактором развития задатков являются особенности воспитания.

Задатки неспецифичны. Наличие у человека задатков определенного вида не означает, что на их базе в благоприятных условиях обязательно должна развиваться какая-то конкретная способность. На основе одних и тех же задатков могут развиваться различные способности в зависимости от характера требований, предъявляемых деятельностью. Так, человек, обладающий хорошим слухом и чувством ритма, может стать музыкальным исполнителем, дирижером, танцором, певцом, музыкальным критиком, педагогом, композитором и т. д. Вместе с тем нельзя считать, что задатки не влияют на характер будущих способностей. Так, особенности слухового анализатора скажутся именно на тех способностях, которые требуют особого уровня развития данного анализатора.

Так, Б.М. Теплов относил психические способности к индивидуальным особенностям, которые отличают данного человека. Именно за способностями он усматривал свойство делать людей различными. Способности он связывал с эффективностью или результативностью выполнения действий, благодаря чему его трактовка способностей, таким образом, может быть названа деятельностно-алгоритмической. Кроме того, способности данный ученый характеризовал как изначально наличествующие, а не вырабатываемые свойства – таким образом, способности в его трактовке могут считаться генетически заданными индивидуальными особенностями человека, определяющими эффективность его деятельности.

Другой отечественный исследователь, Н.И. Чуприкова, связывает способности с самой возможностью индивидуального развития. Она считает, что наличие способностей можно проверять по качественной специфике имеющихся областей личностного роста и развития – там, где человек развивает себя, «растет над собой», есть и способности. В этом она противоречит Б.М. Теплову и согласна с С.Л. Рубинштейном, также считавшим, что человек развивается только в направлениях, уже заданных имеющимися способностями. Поэтому рассматривать способности в отрыве от знаний, умений, навыков и компетенций бессмысленно – они связаны детерминирующим отношением, в котором функциями причин наделены именно способности.

Авторы Б.М. Теплов, и С.Л. Рубинштейн, и Н.И. Чуприкова согласны с тем, что способности человека могут качественно различаться, и поэтому должны быть дифференцированы на достаточных основаниях деления.

Большим достижением В.Д. Шадрикова можно считать доказанную им связь между группой способностей и отделенной психической функцией, реализующей данную группу способностей. Именно этот ученый пришел к выводу о том, что далеко не все профессиональные способности являются специальными, и подверг критике сам принцип деления способностей на общие и специальные.

Итак, способности - это индивидуально-психологические особенности, отличающие одного человека от других, являющиеся условием успешного выполнения определенных видов деятельности, и не сводящиеся к знаниям, умениям и навыкам.

В этом определении способностей заключены три важные идеи:

- 1) индивидуально-психологические особенности, отличающие одного человека от других;
- 2) не любые особенности, а те, которые имеют отношение к успешности выполнения какой-нибудь одной или нескольких видов деятельности, при прочих равных условиях (психических);
- 3) эти особенности не сводятся к имеющимся у человека знаниям, умениям и навыкам.

Как отмечает А. В. Петровский, по отношению к навыкам, умениям и знаниям человека способности выступают как некоторая возможность. Здесь можно привести аналогию с брошенным в землю зерном, превращение которого в колос возможно лишь при многих условиях, благоприятствующих его развитию. Способности – лишь возможность определенного освоения знаний, умений и навыков, и станет ли она действительностью, зависит от различных условий. Так, например, выявившиеся у ребенка математические способности ни в коей мере не являются гарантией того, что ребенок станет великим математиком. Без соответствующих условий (специальное обучение, творчески работающие педагоги, возможности семьи и т.д.) способности заглухнут, так и не развившись. Неизвестно, сколько гениев так и не было признано обществом. Показательной может быть история жизни Альберта Эйнштейна, который в средней школе был весьма заурядным учеником.

Однако знания, умения и навыки остаются внешними по отношению к способностям только до тех пор, пока они не освоены. Обнаруживаясь в деятельности по мере ее освоения личностью, способности развиваются дальше, формируя в деятельности свою структуру и своеобразие. Математические способности человека никак не обнаружатся, если он никогда не учил математики: их можно установить только в процессе усвоения им чисел, правил действий с ними, решения задач и т.п. Например, на экзамене в Академию художеств В.И. Сурикову было отказано в обучении, так как, по мнению экзаменаторов, у него полностью отсутствуют способности к изобразительной деятельности. Инспектор Академии, просмотрев представленные им рисунки, заявил: «За такие рисунки вам даже мимо Академии надо запретить ходить». Ошибка преподавателей Академии заключалась в том, что на экзамене они оценивали вовсе не способности, а лишь наличие определенных умений и навыков рисования. В дальнейшем Суриков делом опроверг эту ошибку, овладев в течение 3 месяцев нужными умениями и навыками, в результате чего те же педагоги сочли его на этот раз достойным зачисления в Академию.

Существует подход о том, что у каждого человека можно сформировать любые способности. Сторонники данной концепции создают специальные центры «выращивания» одаренных детей, внушая родителям, что умственный потенциал их детей не уступает умственному потенциалу Леонардо да Винчи, Шекспира, Моцарта и Эйнштейна. Однако жизненные наблюдения и специальные исследования свидетельствуют о том, что нельзя отрицать задатки, которые индивидуальны у каждого человека. По сути дела природные различия между людьми являются различиями в задатках, предпосылках развития способностей.

В соответствии со взглядами Б. М. Теплова и С. Л. Рубинштейна врожденное в мозге выступает основой задатков индивида. Под задатками понимают врожденные морфологические и функциональные особенности мозга и органов ощущений индивида. Человеческий индивид, если он

рождается с нормой морфологии и функций мозга и органов ощущений, имеет все общие задатки для взаимодействия с окружающим миром. К общим, прежде всего, относятся сенсомоторные задатки, локомоторные задатки, перцептивные задатки, интеллектуальные и языковые задатки. Все задатки составляют основу для формирования и развития способностей. Под способностями понимают такие психические особенности, которые обуславливают скорость и легкость овладения тем или другим видом деятельности, оказывают содействие накоплению знаний, умений и навыков, но к последним не сводятся.

Если задатки являются врожденными, то способности не являются врожденными. Они возникают в процессе деятельности индивида. Поэтому основным условием для проявления способностей и их формирования выступает деятельность, как специфично человеческая активность, направленная на предметную среду окружающего мира. Одним из таких специфично человеческих видов деятельности является обучение. Поэтому скорость и легкость овладения знаниями, умениями и навыками в процессе обучения характеризует степень способностей индивида. В границах дифференциальной психологии очень актуальным является вопрос о соотношении задатков и способностей. Как показывают исследования, это соотношения между врожденным и приобретенным. Из курса общей психологии известно, что человеческий индивид рождается в определенной историко-культурной среде, которая заполнена вещами и предметами. Сама среда, заполненная предметами, характеризуется тем, что функциональное назначение каждого предмета не зафиксировано в ней самой, а зафиксировано в способе его использования. Например, "чашка - пить", "кровать - спать", "стул - сидеть". Историко-культурная среда изменяется в потоке человеческих поколений, а это означает, что определенные вещи, предметы, орудия исчезают, а новые реконструируются, или создаются заново. Зафиксировать определенные жесткие функциональные отношения индивида с предметной средой во врожденных структурах мозга невозможно и без толку. Поэтому на очень ранних этапах антропогенеза человеческого общества индивиды стали рождаться с такими врожденными возможностями, которые с одной стороны, этого индивида ни к чему не привязывают, а с другой стороны, индивид готов к встрече с предметной средой, которая его окружает с момента рождения. Такая конструкция врожденного говорит о том, что задатки у индивида многогранные. На основе одних и тех же задатков может проявиться успешное овладение многими видами деятельности. Иначе говоря, между врожденными задатками и приобретенными способностями не может существовать жесткая зависимость. Это утверждение, немного упрощенное, освещает соотношение между врожденным и приобретенным. Врожденная норма мозга и органов ощущений обеспечивает проявление общих способностей в психике индивида в онтогенезе. Из возрастной психологии известно, что на определенных этапах жизни проявляются сенсорные способности, то есть

способность дифференцировать качества и свойства предметов и вещей. Двигательная способность, как способность перемещать тело в вертикальном положении и манипуляционная способность, как способность хватать, перемещать, бросать предметы, тоже имеют свой возрастной период проявления. Перцептивные способности, как способность выделять предметы, их форму, размер, расстояние и языковые способности, как способность использовать слова для общения, на определенном этапе онтогенеза предопределяют проявление познавательных способностей индивида, или его интеллекта.

Врожденные дефекты в строении тела, в органах ощущений снижают проявление общечеловеческих способностей, или даже не могут быть реализованы (врожденная слепота, глухота, церебральный паралич и прочие врожденные недостатки). Исходя из этого можно предположить, что способности будто бы жестко детерминированы задатками. Это утверждение тоже не полностью отображает соотношение между врожденным и приобретенным в психике индивида.

Выше отмечалось, что врожденными являются конструктивные особенности индивидуального мозга, которые обуславливают свойства темперамента человека. Не следует ли искать в этих свойствах то, что выступает в форме задатков для проявления определенных способностей? Возьмем, например, чувствительность. Она характеризуется порогами ощущений. Из исследований Теплова известно, что абсолютный слух выступает необходимым условием для формирования музыкальных способностей. Таким образом, врожденное свойство, составная темперамента, выступает задатком известной способности: Но на абсолютном слухе можно сформировать композиторские способности, способности к настраиванию музыкальных инструментов, или акустические способности, необходимые в военно-морской и инженерной деятельности. По всей видимости, этот задаток является необходимым, но недостаточным условием для формирования соответствующей способности. Сам по себе задаток еще не определяет способность. Последняя будет проявляться в избранном виде деятельности лишь тогда, если на жизненном пути личности возникнет необходимость испытания себя в этом виде деятельности. Только избранная деятельность, степень скорости и легкости овладения ею, определяют уровень способностей личности. С другой стороны, индивиды с отсутствием музыкального слуха не являются способными для вышеперечисленных видов деятельности. В общем можно сказать, что соотношение между задатками и способностями состоит в противоречии между необходимостью и достаточностью. Так, чтобы приобрести определенные способности, необходимы врожденные задатки, но уровень способностей будет определяться, как самим задатком, так и способом, которым формируется способность. В приобретенных способностях чрезвычайно важное значение имеет встреча личности на жизненном пути с настоящим учителем (ментором, наставником, тренером). Именно

последний, рассмотрев наличие задатков может построить развивающий способ формирования способностей и доведение их до уровня совершенства.

Возьмем другое свойство темперамента - реактивность. Известно, что в определенных видах спорта время реакции играет исключительное значение. Так, в спринтерском беге быстрый выход спортсмена из стартового положения зависит от его реактивности (холерики, которые отличаются высочайшей подвижностью). Собственные исследования, проведенные на базе общества "Динамо" (г. Одесса), позволяют говорить, что спринтеры высокого класса по своим показателям свойств темперамента (реактивность, подвижность) чаще всего "чистые" холерики. Таким образом, можно говорить, что не только отдельные составные, а и сам тип темперамента может рассматриваться, как врожденный задаток для развития способностей в определенных видах деятельности. Выше приводился пример про абсолютный слух, как задаток музыкальных способностей. Эта способность почти не подлежит тренировке. Но изучение типологических свойств психики способных музыкантов-исполнителей показало, что высочайшего уровня исполнительного мастерства могут достичь не все индивиды с абсолютным слухом, а лишь индивиды, которые приближаются к "чистому" меланхолику. Это необходимые и достаточные условия для развития музыкальных способностей высокого уровня. Нужно также встретить в жизни именно того учителя, который поможет их развить. Из приведенных примеров, а количество их можно продолжить и для других видов деятельности, вытекает, что вопрос о месте задатков в составе темперамента недостаточно удачное. Темперамент, как разумеется, жесткий конструкт, а его составные очень сильно связаны с другими составными. Поэтому, отметим что сам тип темперамента представляет собой совокупность задатков. Сами задатки многогранны по своей сути, поэтому и существуют такие понятия в профессиональном отборе, как "веер профессий" и "оптимальный типологический профиль" для того или другого вида деятельности. Строго говоря, все виды деятельности, которые существуют у человечества, приспособлены к общим задаткам и способностям. Кроме них, можно говорить о специальных задатках и способностях, но перед этим надо рассмотреть вопрос об интеллектуальном потенциале и специальной организации психики индивида.

Известный отечественный психолог и специалист по теории деятельности, А.Н. Леонтьев, рассматривал способности как развитые задатки. Эта позиция вызвала широкую полемику в научной общественности, не выработавшей общую точку зрения относительно связи между задатками и способностями. Можно констатировать, что в современных педагогических и психологических науках термин «задатки» используется скорее на уровне бытового, чем научного дискурса.

Особое место в теоретическом исследовании творческих способностей и их развития у детей занимают работы Л.С. Выготского. Данный ученый, успевший внести значительный вклад в развитие отечественных научных

дисциплин педагогики и психологии, изучая в первую очередь, прикладные задачи выработки креативности в единстве педагогического процесса. Можно сказать, что идеи Л.С. Выготского во многом опередили время и определили развитие психолого-педагогических подходов к исследованию феномена креативности.

Рассматривая творческие способности как неотъемлемую функциональную часть психики человека, Л.С. Выготский выявлял мотивационно-ценностные основы творческих способностей, сближающие их с «общими» способностями и эмоционально-волевой сферой человека в целом. Ученый рассматривал творческие способности как развиваемые, тренируемые, но всегда – исходящие из мотивированной деятельностной включенности человека в процесс решения задач, являющийся сферой применения творческих способностей. В этом подход Л.С. Выготского оказывается близок идеям А. Маслоу, который изучал роль стимула к действию в формировании креативности, и Б.М. Теплова, исследовавшего деятельностно-алгоритмическую сущность способностей.

Как можно убедиться, в сфере исследования креативности или творческих способностей, существует ряд продуктивных идей, которые могут лечь в основу современных прикладных технологий развития креативности у детей и взрослых, однако данную проблему еще невозможно назвать достаточно исследованной или хотя бы конвенционально урегулированной. Можно констатировать, что разработка фундаментальной теории креативности или творческих способностей – актуальная задача современных психологии и педагогики.

Креативность – это способность личности мыслить нестандартно. Проблема креативности или развития творческих способностей находится в центре внимания педагогики и психологии уже несколько десятилетий. Рассмотрим некоторые краевые аспекты данной теоретической проблемы. Изучая процесс развития творческих способностей, невозможно не определиться с самим понятием «способности» как характеристикой человеческой психики. Эта характеристика является важнейшим понятием для педагогической психологии, так как именно способности выступают в качестве объекта развития практически в любой процедуре педагогической деятельности. Данная проблема многие десятилетия интересовала исследователей, как в нашей стране, так и за рубежом. Ею занимались С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов, В.Н. Дружинин, А.Н. Леонтьев, В.Д. Шадриков, Н.И. Чуприкова, Е.П. Ильин, Д. Векслер, Р. Уайсберг и многие другие. Невозможно не отметить, что практически каждый из ученых, исследовавших проблему способностей, находит свои, уникальные концептуальные нюансы в данном понятии, в связи с чем педагогика и психология обогатились многообразием дефиниций, зачастую противоречащих друг другу. Рассмотрим некоторые из них.

Рассмотренное соотношение задатков и способностей показывает, что, хотя развитие способностей зависит от природных предпосылок, которые

далеко не одинаковы у разных людей, однако способности не столько дар природы, сколько продукт человеческой истории. Если у животных передача достижений предшествующих поколений последующим осуществляется главным образом путем наследственных морфологических изменений организма, то у человека это происходит общественно-историческим путем, т.е. с помощью орудий труда, языка, произведений искусства и т. п. Каждому человеку предстоит принять эстафету: он должен применять орудия, пользоваться языком, наслаждаться произведениями художественного творчества и т.д. Овладевая миром исторических достижений, люди формируют свои способности. Проявление способностей находится в прямой зависимости от конкретных приемов (методики) формирования соответствующих знаний и умений, которые исторически вырабатываются людьми в ходе удовлетворения потребностей общества.

Творческие способности в обыденном сознании очень часто отождествляются со способностями к различным видам художественной деятельности, с умением красиво рисовать, сочинять стихи, писать музыку и т.п. Очевидно, что рассматриваемое понятие тесным образом связано с понятием "творчество", "творческая деятельность".

Творчество – всякая практическая или теоретическая деятельность человека, в которой возникают новые результаты.

Творческие способности представляют собой сплав многих качеств. И вопрос о компонентах творческого потенциала человека остаётся до сих пор открытым, хотя в настоящий момент существует несколько гипотез, касающихся этой проблемы. Многие психологи связывают способности к творческой деятельности, прежде всего, с особенностями мышления. В частности, известный американский психолог Гилфорд, занимавшийся проблемами человеческого интеллекта, установил, что творческим личностям свойственно так называемое дивергентное мышление. Люди, обладающие таким типом мышления, при решении какой-либо проблемы не концентрируют все свои усилия на нахождение единственно правильного решения, а начинают искать решения по всем возможным направлениям с тем, чтобы рассмотреть как можно больше вариантов. Такие люди склонны образовывать новые комбинации из элементов, которые большинство людей знают и используют только определенным образом, или формировать связи между двумя элементами, не имеющими на первый взгляд ничего общего.

Труд - это необходимость, проклятие рода человеческого, но поиск «образа» для подражания – первичная потребность. Тем самым в основе познавательной мотивации человека лежит не ориентированная исследовательская мотивация животных, а подражательная мотивация: человек ищет образец, он учится у природы в полном смысле этого слова.

Следующий уровень развития способностей человека – талант. В настоящее время под талантом понимают высокий уровень развития специальных способностей (музыкальных, литературных и т. д.). Так же как



и способности, талант проявляется и развивается в деятельности. Деятельность талантливого человека отличается принципиальной новизной, оригинальностью подхода.

Следует отметить, что талант – это определенное сочетание способностей, их совокупность. Отдельная изолированная способность, даже очень высокоразвитая, не может быть названа талантом, а пробуждение таланта, так же как и способностей вообще, общественно обусловлено.

Высший уровень развития способностей называют гениальностью. О гениальности говорят, когда творческие достижения человека составляют целую эпоху в жизни общества, в развитии культуры. Гениальных людей очень мало. Принято считать, что за всю пятитысячелетнюю историю цивилизации их было не более 400 человек. Высокий уровень одаренности, который характеризует гения, неизбежно связан с незаурядностью в различных областях деятельности. Среди гениев, добившихся подобного универсализма, можно назвать Аристотеля, Леонардо да Винчи, Р. Декарта, Г. В. Лейбница, М. В. Ломоносова.

Успех или неудача при решении проблем связаны также с некоторыми качествами личности. Особенно важны здесь такие психологические характеристики, как собранность и настойчивость.

Таким образом, можно сказать, что способности проявляются не в самих знаниях, умениях и навыках, а в динамике их приобретения, в том, насколько быстро и легко человек осваивает конкретную деятельность. От способностей зависит качество выполнения деятельности, ее успешность и уровень достижений, и также то, как эта деятельность выполняется.

Способности не могут существовать иначе, как в постоянном процессе развития. Способность, которая не развивается, которой на практике человек перестает пользоваться, со временем теряется. Только благодаря постоянным упражнениям, связанным с систематическими занятиями такими сложными видами человеческой деятельности, как техническое творчество, математика, спорт и т.п., мы поддерживаем у себя и развиваем дальше соответствующие способности.

## 2. Структура способностей.

*Структура способностей. Общие и специальные способности. Возможности компенсации способностей.*

Рассмотрим вопрос о **классификации способностей человека**. Их довольно много. В первую очередь необходимо различать природные, или естественные, способности (в основе своей биологически обусловленные) и специфические человеческие способности, имеющие общественно-историческое происхождение.

Многие из природных способностей являются общими у человека и у животных, особенно высших, например — у обезьян. Такими элементарными

способностями являются восприятие, память, мышление, способность к элементарным коммуникациям на уровне экспрессии. Эти способности непосредственно связаны с врожденными задатками, но не тождественны им, а формируются на их основе при наличии элементарного жизненного опыта через механизмы научения типа условно-рефлекторных связей, оперантного обусловливания, импринтинга и ряда других. В остальном по своим способностям, по их набору и механизмам формирования человек и животные принципиально отличаются друг от друга. У человека, кроме биологически обусловленных, есть способности, обеспечивающие его жизнь и развитие в социальной среде. Это **общие и специальные** высшие интеллектуальные способности, основанные на пользовании речью и логикой, теоретические и практические, учебные и творческие, предметные и межличностные.

**Общие способности** включают те, которыми определяются успехи человека в самых различных видах деятельности. К ним, например, относятся умственные способности, тонкость и точность ручных движений, развитая память, совершенная речь и ряд других. **Специальные способности** определяют успехи человека в специфических видах деятельности, для осуществления которых необходимы задатки особого рода и их развитие. К таким способностям можно отнести музыкальные, математические, лингвистические, технические, литературные, художественно-творческие, спортивные и ряд других. Наличие у человека общих способностей не исключает развития специальных и наоборот. Нередко общие и специальные способности сосуществуют, взаимно дополняя и обогащая друг друга.

Теоретические и практические способности отличаются тем, что первые определяют склонность человека к абстрактно-теоретическим размышлениям, а вторые — к конкретным, практическим действиям. Такие способности в отличие от общих и специальных, напротив, чаще не сочетаются друг с другом, вместе встречаясь только у одаренных, разносторонне талантливых людей.

Учебные и творческие способности отличаются друг от друга тем, что первые определяют успешность обучения и воспитания, усвоения человеком знаний, умений, навыков, формирования качеств личности, в то время как вторые — создание предметов материальной и духовной культуры, производство новых идей, открытий и изобретений, словом — индивидуальное творчество в различных областях человеческой деятельности.

Способности к общению, взаимодействию с людьми, а также предметно-деятельностные, или предметно-познавательные, способности — в наибольшей степени социально обусловлены. В качестве примеров способностей первого вида можно привести речь человека как средство общения (речь в ее коммуникативной функции), способности межличностного восприятия и оценивания людей, способности социально-психологической адаптации к различным ситуациям, способности входить в

контакт с различными людьми, располагать их к себе, оказывать на них влияние и т.п.

Примеры способностей предметно-познавательного плана хорошо известны. Они традиционно изучаются в общей и дифференциальной психологии и именуется способностями к различным видам теоретической и практической деятельности.

До сих пор в психологии преимущественное внимание обращалось именно на предметно-деятельностные способности, хотя способности межличностного характера имеют не меньшее значение для психологического развития человека, его социализации и приобретения им необходимых форм общественного поведения. Без владения речью как средством общения, например без умения адаптироваться к людям, правильно воспринимать и оценивать их самих и их поступки, взаимодействовать с ними и налаживать хорошие взаимоотношения в различных социальных ситуациях, нормальная жизнь и психическое развитие человека были бы просто невозможными. Отсутствие у человека такого рода способностей явилось бы непреодолимой преградой как раз на пути превращения его биологического существа в социальное.

**Ведущие и вспомогательные компоненты** способностей образуют единство, обеспечивающее успешность деятельности. Однако не следует считать структуру способностей жестким, негибким образованием. Соотношение ведущих и вспомогательных качеств в конкретной способности различается у разных людей и в зависимости от того, какое качество является ведущим, определяются необходимые вспомогательные способности и специфика деятельности, ее результат. Даже в рамках одной и той же деятельности человек может обладать различным сочетанием особенностей, которые позволят ему выполнять ее успешно, компенсируя недостатки. Так, например, Н.Д.Левитов полагает, что в структуре педагогических способностей должны присутствовать следующие качества: 1) способность к передаче детям знаний в краткой и интересной форме; 2) способность понимать учеников, базирующаяся на наблюдательности; 3) самостоятельный и творческий склад мышления; 4) находчивость и быструю и точную ориентировку; 5) организаторские способности. [Левитов Н.Д. Детская и педагогическая психология. М., 1960].

Ф.Н. Гоноболин расширяет структуру педагогических способностей, включая сюда: 1) способность делать учебный материал доступным учащимся; 2) понимание учителем ученика; 3) творчество в работе; 4) педагогическое волевое влияние на детей; 5) способность организовать детский коллектив; 6) интерес к детям; 7) содержательность и яркость речи; 8) ее образность и убедительность; 9) педагогический такт; 10) способность связывать учебный материал с жизнью; 11) наблюдательность (по отношению к детям); 12) педагогическую требовательность.

Но, вероятно, и этот список будет неполным и различным для педагогов, работающих в младших и старших классах, преподающих разные

предметы, разного пола, возраста и т.д. Структура способностей к определенной деятельности у каждого человека индивидуальна так же, как и его личность. Отсутствие способностей еще не означает непригодности, так как существуют психологические механизмы компенсации отсутствующих способностей.

### **3. Развитие способностей.**

*Способности и успешность деятельности. Условия проявления, развития и формирования. Зависимость развития способностей от обучения. Роль интересов и склонностей в формировании способностей. Талант, его происхождение и роль труда в его формировании и реализации. Трудолюбие как фактор развития способностей школьника. Способности и успешность деятельности, задачи профориентации.*

Развитие способностей состоит в расширении их числа у данного индивида, в достижении более высокой результативности деятельности, а также в совершенствовании высших способностей, связанных с научным, техническим и художественным творчеством, с организаторской деятельностью. По мнению С. Рубинштейна, динамика способностей подчиняется правилу спирали: реализованная возможность одного уровня открывает переход к реализации возможности более высокого уровня.

Деятельностный подход указывает на врожденные задатки, которые обозначают начало пути развития способностей. Функциональный подход связывает это начало развития способностей одновременно с рождением человека. Несмотря на отличия во взглядах на отправную точку способностей, оба подхода сходятся в том, что ведущая роль в их проявлении и развитии принадлежит деятельности. Чтобы способности проявились, человек должен начать действовать.

Для процесса развития способностей требуется ряд условий временного и организационного характера. Когда к мудрецу мать принесла своего ребенка и спросила, когда надо начинать его воспитывать, то тот, узнав, что ему ровно годик, сказал: «Ты, мать, опоздала на целый год». Что-то подобное происходит и с развитием способностей.

Основные ветви развития способностей таковы. Уже с самого рождения и примерно до 6 лет закладывается основа для развития общих способностей, базирующихся на врожденных задатках физиологического характера. Многообразие интересов, разбросанность увлечений ребенка развивает его общие способности. Специальные способности интенсивно развиваются вплоть до 13-15 лет через игры, учебную деятельность, общение со сверстниками и взрослыми.

Действительно, у индивида прежде всего должны оформиться органические начала, касающиеся сенсорных систем, мозговых структур и их функций. На «ой базе начинают развиваться общие и специальные способности. Необходимым условием их развития является вовлеченность индивида в деятельность или систему деятельностей. Для ребенка это игра, для старших возрастов - учеба, профессиональные занятия, хобби и др.

Значимым фактором, обеспечивающим формирование и проявление способностей, является методика обучения и воспитания, т.е. совокупность приемов формирования знаний и умений и отношения человека к окружающему миру. Не проявленные вовремя, «похороненные заживо» способности человека это часто результат профессиональной несостоятельностью его педагогов и воспитателей. Если, например, школьный учитель географии или физкультуры главным критерием знаний и умений считает домашнее конспектирование учебника по спортивным упражнениям или раскрашивание контурных карт, то самым неспособным учеником в классе, как правило, окажется самый способный, любознательный и инициативный. Такая методика обучения будет подавлять творческое начало в ученике. «Если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна, прежде всего, узнать его тоже во всех отношениях» - этими словами К. Ушинского можно венчать роль социальной среды в развитии способностей.

Наиболее интенсивно развиваются способности при занятиях, сложность которых находится в зоне ближайшего развития (по Л. Выготскому). Это - концептуальное пространство (зона) между тем, что ребенок в состоянии выполнить самостоятельно, и тем, что он может усвоить с посторонней помощью. Из этого следует, что чрезмерная простота занятий лишь поддерживает имеющийся уровень способностей. Слишком высокая сложность занятий тормозит формирование новых способностей из-за невыполнимости задач, появления неуверенности в себе и т.д. У каждого ребенка эта зона индивидуально обусловлена.

Высокую степень способностей личности к определенной деятельности, проявляющуюся в оригинальности и новизне подхода, сопровождающихся достижениями наиболее высоких результатов, называют талантом. Талант, как и способности, проявляется и развивается в деятельности. Деятельность талантливого человека отличается принципиальной новизной, оригинальностью подхода.

Совокупность ряда способностей, обуславливающая особенно успешную деятельность человека в определенной области и выделяющая его среди других лиц, обучающихся этой деятельности или выполняющих её в тех же условиях, называется одаренностью. Одаренных людей отличает, прежде всего, внимательность, собранность, постоянная готовность к деятельности; им свойственна настойчивость в достижении цели, неумная потребность трудиться, а также интеллект, превышающий средний уровень. Одаренные люди проявляют громадное упорство в области своих интересов. Поэтому один из самых ранних показателей одаренности - это время, в течение которого 1-3-летний ребенок может сосредоточиться на одном занятии. Одаренные дети бывают поглощены своим делом несколько часов подряд и возвращаются к нему в течение нескольких дней в отличие от обычного ребенка того же возраста.

Высокая степень одарённости - гениальность. Творчество гениального человека имеет для общества историческое и положительное значение. Отличие гения от таланта не столько в степени одарённости личности, сколько в том, что гений создает эпоху области своей деятельности (гениальность Моцарта в музыке, Ломоносова в физике и механике и т.д.).

Зависимость развития способностей от задатков, их своеобразное сочетание у одних и тех же людей изучает психология индивидуальных различий. Откуда берутся индивидуальные психологические различия людей? Как они возникают? Один из ответов на данные вопросы предлагает А. Анастаси: «Индивидуальные различия порождаются многочисленными и сложными взаимодействиями между наследственностью индивида и его средой... Наследственность допускает очень широкие границы поведения. Внутри же этих границ результат процесса развития зависит от его внешней среды».

Влияние среды, как и воздействие наследственности, начинает проявляться уже при рождении ребенка. Например, новорожденные дети-близнецы имеют не только общие черты, но и особенности, отличающие их друг от друга. Человек с рождения обладает многими такими свойствами, которые впоследствии сказываются на его индивидуальности, могут облегчать или затруднять формирование у него других личностных свойств.

Первичный этап в развитии любой такой способности связан с созреванием необходимых для нее органических структур или с формированием на их основе нужных функциональных органов. Он обычно относится к дошкольному детству, охватывающему период жизни ребенка от рождения до 6–7 лет. Здесь происходит совершенствование работы всех анализаторов, развитие и функциональная дифференциация отдельных участков коры головного мозга, связей между ними и органов движения, прежде всего рук. Это создает благоприятные условия для начала формирования и развития у ребенка общих способностей, определенный уровень которых выступает в качестве предпосылки (задатков) для последующего развития специальных способностей.

Становление специальных способностей активно начинается уже в дошкольном детстве и ускоренными темпами продолжается в школе, особенно в младших и средних классах. Поначалу развитию этих способностей помогают различного рода игры детей, затем существенное влияние на них начинает оказывать учебная и трудовая деятельность. В играх детей первоначальный толчок к развитию получают многие двигательные, конструкторские, организаторские, художественно-изобразительные, иные творческие способности. Занятия различными видами творческих игр в дошкольном детстве приобретают особое значение для формирования специальных способностей у детей.

Важным моментом в развитии способностей у детей выступает комплексность, т.е. одновременное совершенствование нескольких взаимно дополняющих друг друга способностей. Развивать какую-либо одну из

способностей, не заботясь о повышении уровня развития других, связанных с ней способностей, практически нельзя. Например, хотя тонкие и точные ручные движения сами по себе являются способностью особого рода, но они же влияют на развитие других, где требуются соответствующие движения. Умение пользоваться речью, совершенное владение ею также может рассматриваться как относительно самостоятельная способность. Но то же самое умение как органическая часть входит в интеллектуальные, межличностные, многие творческие способности, обогащая их.

Многоплановость и разнообразие видов деятельности, в которые одновременно включается человек, выступает как одно из важнейших условий комплексного и разностороннего развития его способностей. В этой связи следует обсудить основные требования, которые предъявляются к деятельности, развивающей способности человека. Эти требования следующие: творческий характер деятельности, оптимальный уровень ее трудности для исполнителя, должная мотивация и обеспечение положительного эмоционального настроения в ходе и по окончании выполнения деятельности.

Если деятельность ребенка носит творческий, нерутинный характер, то она постоянно заставляет его думать и сама по себе становится достаточно привлекательным делом как средство проверки и развития способностей. Такая деятельность всегда связана с созданием чего-либо нового, открытием для себя нового знания, обнаружением в самом себе новых возможностей. Это само по себе становится сильным и действенным стимулом к занятиям ею, к приложению необходимых усилий, направленных на преодоление возникающих трудностей. Такая деятельность укрепляет положительную самооценку, повышает уровень притязаний, порождает уверенность в себе и чувство удовлетворенности от достигнутых успехов.

Если выполняемая деятельность находится в зоне оптимальной трудности, т.е. на пределе возможностей ребенка, то она ведет за собой развитие его способностей, реализуя то, что Л.С. Выготский называл зоной потенциального развития. Деятельность, не находящаяся в пределах этой зоны, гораздо в меньшей степени ведет за собой развитие способностей. Если она слишком проста, то обеспечивает лишь реализацию уже имеющихся способностей; если же она чрезмерно сложна, то становится невыполнимой и, следовательно, также не приводит к формированию новых умений и навыков.

Поддержание интереса к деятельности через стимулирующую мотивацию означает превращение цели соответствующей деятельности в актуальную потребность человека. В русле рассматривавшейся уже нами теории социального научения особо подчеркивалось то обстоятельство, что для приобретения и закрепления у человека новых форм поведения, необходимо научение, а оно без соответствующего подкрепления не происходит. Становление и развитие способностей — это тоже результат научения, и чем сильнее подкрепление, тем быстрее будет идти развитие. Что

же касается нужного эмоционального настроения, то он создается таким чередованием успехов и неудач в деятельности, развивающей способности человека, при котором за неудачами (они не исключены, если деятельность находится в зоне потенциального развития) обязательно следует эмоционально подкрепляемые успехи, причем их количество в целом является большим, чем число неудач.

Важным моментом развития человеческих способностей является их компенсируемость, причем это относится даже к тем способностям, для успешного развития которых необходимы врожденные физиологические задатки. АН Леонтьев показал, что определенного уровня развития музыкального слуха можно добиться и у тех людей, ухо которых с рождения не очень хорошо приспособлено для обеспечения звуковысотного слуха (такой слух традиционно рассматривается как задаток к развитию музыкальных способностей). Если с помощью специальных упражнений научить человека интонировать звуки, т.е. воспроизводить их частоту при помощи сознательно контролируемой работы голосовых связок, то в результате резко повышается звуковысотная чувствительность и человек оказывается в состоянии различать звуки разной высоты гораздо лучше, чем он делал до этого. Правда, такое различие происходит не на тональной, а на тембральной основе, но результат оказывается одним и тем же: обученный подобным образом индивид демонстрирует почти такой же музыкальный слух, какой характерен для людей, имеющих чувствительный с рождения к высоте звука орган слуха.

**Обучение и деятельность** – решающие факторы развития способностей. Способности развиваются и проявляются в деятельности. Процесс их развития может происходить стихийно как результат того, что условия деятельности требуют проявления определенных способностей. Однако лучше, когда они развиваются в организованном процессе обучения. Даже дети с отличными музыкальными задатками обязаны научиться правильно петь, играть на том или ином инструменте. Правда, процесс обучения у этих детей осуществляется быстрее и легче, чем у немусикальных от природы детей, но и у последних можно сформировать музыкальный слух, применив специальную систему индивидуальных занятий.

В ходе обучения создаются условия наиболее целенаправленного формирования способностей. На первом этапе развития способности характеризуются большей преемственностью (репродуктивностью). Постепенно появляются элементы оригинальности, творчества, и чем больше развиты способности человека, тем наиболее ярко они выражены. Процесс обучения, в котором создаются условия активного поиска, направленного на решение творческих проблем, способствует и наиболее быстрому росту творческого уровня способностей.

Один из решающих факторов в формировании способностей к определенной деятельности — методика обучения. Наиболее яркое доказательство этого — обучение слепой, глухой и немой девочки Ольги



Скороходовой. Специальная методика развития умственных способностей позволила ей не только получить высшее образование, но и защитить докторскую диссертацию и написать монографию.

Развитие способностей требует от человека настойчивой, систематической работы. Люди с высокоразвитыми способностями владеют титаническим трудолюбием, они сознательно формируют у себя привычку к повседневному упорному труду в выбранном виде деятельности.

Важный фактор развития способностей человека — устойчивые специальные интересы. Специальные интересы — это интересы к содержанию определенной отрасли человеческой деятельности, которые перерастают в склонность профессионально заниматься этим видом деятельности. Для установления склонностей (а в некоторой мере и способностей) Е.А.Климов, известный специалист в области психологии труда, рекомендовал все разнообразные профессии дифференцировать на 5 основных типов в зависимости от объектов, на которые они направлены:

Человек — природа (животные, растения, микроорганизмы).

Человек — техника (машины, материалы, разные виды энергии).

Человек — человек (группы людей, коллективы).

Человек — знаковая информация (книги, речь, модель, коды).

Человек — художественные образы и их построение (выявление мастерства, музыка и т.д.).

Учебные и творческие способности отличаются друг от друга тем, что первые определяют успешность обучения и воспитания, усвоения человеком знаний, умений, навыков, формирования качеств личности, в то время как второе — создание предметов материальной и духовной культуры, производство новых идей, открытий и произведений, словом — индивидуальное творчество в различных областях человеческой деятельности.

Природа общих способностей (интеллект, креативность и поисковая активность) определяется особой организацией познавательных функций и индивидуального опыта (включая знания, умения и навыки). Общими эти способности называют потому, что они необходимы для выполнения всех видов деятельности, независимо от степени их сложности. При этом в интеллекте наблюдаются отличающиеся друг от друга варианты.

Природа специальных способностей. Изучая конкретно — психологическую характеристику способностей, можно также выделить более общие качества, которые отвечают требованиям не одной, а многих видов деятельности, и специальные качества, отвечающие более узкому кругу требований данной деятельности. В структуре способностей некоторых индивидов эти общие качества могут быть исключительно ярко выражены, что говорит о наличии у людей разносторонних способностей, об общих способностях к широкому спектру различных деятельностей, специальностей и занятий.

С другой стороны, для каждого отдельного вида деятельности можно выделить такую общую основу, которая будет объединять отдельные частные умения в целостную систему, и без которой эта способность не состоится вообще.

Задачи профориентации:

- 1) информирование заинтересованных лиц для облегчения выбора вида профессиональной деятельности;
- 2) создание условий для развития профессионально значимых способностей будущих работников;
- 3) определение соответствия психофизиологических и социально-психологических качеств обратившихся за консультацией профессиональным требованиям избранного ими вида трудовой деятельности.

Профориентация - система научно обоснованных мероприятий, направленных на подготовку молодежи к выбору профессии (с учётом особенностей личности и потребностей народного хозяйства в кадрах), на оказание помощи молодежи в профессиональном самоопределении и трудоустройстве. Есть еще одна важная задача профориентации — содействие быстрым структурным сдвигам в занятости. В настоящее время многоукладная экономика предоставляет работникам с разными способностями и интересами возможность найти место на трудовом поприще. В идеальном случае сокращение рабочих мест должно проводиться только тогда, когда будут созданы условия для переобучения высвобождаемых работников с учетом мотивационного механизма выбора профессии, когда начнут действовать программы по созданию новых рабочих мест в приоритетных для общества областях. Пока управленческие работники не воспримут профориентацию как метод регулирования предложения рабочей силы в организации, они будут испытывать экономические и психологические трудности.

Чтобы выявить и развить психологический и мотивационный механизм выбора профессии, необходимо использовать механизм управления профориентацией. Он представляет собой способ организации взаимосвязанных процессов формирования личности работника, обладающего конкурентоспособными качествами, включающих профессиональное обучение, консультирование, отбор, информирование и др.

### **Рекомендуемая литература**

1. Введение в психологию: учеб. пособие / Под ред. А.П. Лобанова, С.И. Коптевой. – Мн.: Высш. шк., 2004. – 302 с.
2. Гальперин, П.Я. Лекции по психологии / П.Я.Гальперин. – М. :АСТ: КДУ, 2007. – 399 с.
3. Козубовский, В.М. Общая психология: познавательные процессы. В

- 3-х ч. Ч.2. / В.М. Козубовский – Мн.: Амалфея, 2004. – 311 с.
4. Крысько, В.Г. Общая психология / В.Г.Крысько. – СПб.: Питер, 2009. – 253 с.
5. Маклаков, А.Г. Общая психология / А.Г. Маклаков. – СПб.: Питер, 2009. – 582 с.
6. Немов, Р.С. Психология: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн. – 4-е изд. – Кн. 1: Общие основы психологии / Р.С. Немов. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 688 с.
7. Петровский, А.В. Психология / А.В.Петровский, М.Г. Ярошевский. – М.: Академия, 2007. – 501 с.
8. Рогов, Е.И. Общая психология / Под ред. Е.И. Рогова. – М.: Ростов н/Д.: Март, 2008. – 557 с.
9. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии: В 2 т. – Т. 2. / С.Л. Рубинштейн – М.: Педагогика, 1989. – 456с.
10. Саблин, В.С. Психология человека / В.С. Саблин, С.П. Слаква. – М.: Дашков и К, 2006. –741 с.

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

## Лекция 15 Межличностные отношения в группах

### Вопросы

1. Сущность, классификация и закономерности существования групп.
2. Понятие о коллективе.
3. Механизм взаимодействий в группе.
4. Феноменология малых групп.

### 1. Сущность, классификация и закономерности существования групп.

*Понятие о группах, их классификация: условная группа, реальная группа: школьный класс, производственная группа, семья. История возникновения и закономерности существования больших общностей. Структура группы.*

Понятие группы – одно из основных в социальной психологии. На определенных этапах развития личности одной из ведущих была потребность в принадлежности к группе. В то же время в процессе развития групповой сплоченности группа вступает в конфликт с индивидуальностью, выступая для нее как тормозящий момент в развитии.

**Группа** – относительно обособленное объединение определенного количества людей (двое и более), взаимодействующих, взаимозависимых и взаимовлияющих друг на друга для достижения конкретных целей, выполняющих разные обязанности, зависящих друг от друга, координирующих совместную деятельность и рассматривающих себя как часть единого целого.

Изучая вопрос о роли группы в развитии личности, важно подчеркнуть, что на определенных этапах группа является необходимым условием развития личности. А. Маслоу и ряд других авторов подчеркивают, что в подростковом и юношеском возрасте потребность в **принадлежности к группе - одна из ведущих в развитии личности.**

Люди, как правило, входят в состав разных социальных групп, человек, скажем, одновременно может заниматься туристской деятельностью, состоять членом спортивного клуба, выполнять общественные функции, участвовать в политической жизни и еще выполнять при этом функции матери или отца семейства. В каждой из групп человек занимает определенное социальное положение, соответствующее той роли, которой, по расчетам других членов группы, он будет придерживаться и которая позволит им ожидать от него определенного поведения.

Человек может быть одновременно членом нескольких групп, и степень его участия в группе различна. Это свойство группы подчинять себе личность, "поглощать" ее, подчеркивал известный польский исследователь Я. Щепаньский. Он считал, что такие группы, как ордена, некоторые политические группы, военные и пр., почти целиком поглощают личность членов, оставляя им очень малую личную сферу, либо подчиняют себе также и их роли, исполняемые в других группах. Но чаще всего принадлежность к группе охватывает только некоторые черты личности, и только определенный объем всей жизненной активности человека растрачивается в рамках одной группы.

Группа представляет собой относительно устойчивую совокупность людей, связанных системой отношений, регулируемых общими ценностями и нормами.

**Обязательными элементами любой группы являются цели, общие нормы, санкции, групповые ритуалы, отношения, совместная деятельность, вещная среда.**

Можно выделить несколько основных признаков социальной группы. **Первый признак** - наличие интегральных психологических характеристик, включающих общественное мнение, психологический климат, групповые нормы, групповые интересы, установки, которые формируются по мере развития группы.

Интегральные характеристики обуславливаются особым состоянием, возникающим при взаимодействии людей. Единодушие членов группы в значительной степени определяется общественным мнением.

Мнения конкретных людей могут существенно расходиться с общественным мнением. Социальный контроль существует в каждой группе, и он также обуславливает формирование и развитие интегральных психологических черт группы.

**Второй признак социальной группы** – наличие свойств группы как единого целого. Социальная группа имеет композицию и структуру, групповые процессы, групповые нормы и санкции, социальный контроль.

Композиция представляет собой совокупность свойств группы, важных качеств ее целостности. К ним могут относиться численность группы, ее возрастной или половой состав, национальность или социальное положение членов группы. Структура группы рассматривается с позиции функций, которые выполняют отдельные члены группы, а также на основе межличностных отношений в ней.

При анализе группы необходимо дать характеристику состояния формальных и неформальных отношений ее членов. Неформальные отношения определяются чувствами, которые участники взаимодействия испытывают друг к другу, а формальные – обязанностями и правами членов группы, обусловленными деятельностью и целью группы.

К групповым процессам относятся динамические, меняющиеся показатели группы. В группе важную роль играют психологические и организационные процессы сплочения: лидерство и руководство. Различаются уровни развития группы, например, стадии развития коллектива. Любые изменения в социальной группе, ее деятельность, общение, отношения членов группы – являются групповыми процессами. Третьим признаком социальной группы выступает способность людей к согласованным действиям. Это основной признак, поскольку именно единство обеспечивает необходимую общность действий членов группы. Степень согласованности действий зависит от уровня развития группы, социальной ситуации, лидера группы.

**Еще один признак группы** – осознание людьми принадлежности к группе, который лежит в основе самоопределения личности.

Важным признаком группы является наличие группового давления, которое заставляет человека строить свое поведение в соответствии с ожиданиями

окружающих. Результатом такого давления может быть конформизм – осознанное внешнее согласие с мнением группы при внутреннем расхождении с ним. Конформизм как морально-политическое явление есть осознанное изменение собственных оценок под давлением мнения группы. Исследования американского психолога С. Аша показали, что три четверти людей хотя бы однажды показали конформизм, а его стабильное проявление наблюдалось в 37% случаев.

**Еще одним признаком группы** выступает установление определенных отношений между ее членами.

Для построения типологии групп используют такие признаки, как количество человек в группе, общественный статус, уровень группы. По общественному статусу группы делятся на формальные и неформальные, по характеру взаимосвязей – на реальные и номинальные, по значимости — на референтные и группы членства.

Признак классификации	Виды групп
Размер группы	Большие Малые
Сфера совместной деятельности	Управленческие Производственные
Уровень развития	Высокоразвитые Слаборазвитые
Реальности существования	Реальные Условные
Степень формализации (принцип создания)	Формальные Неформальные
Цели существования	Целевые (проектные) Функциональные По интересам Дружеские
Период функционирования	Постоянные Временные
Характер вхождения индивида в группу	Референтные Нереферентные (группы принадлежности)

Рис. 1. Классификация групп

Рассмотрим более подробно основные виды групп.

*Большие группы* – социальные общности людей, существующие в масштабах всего общества (страны) и выделенные на основе различных типов социальных связей, не предполагающие обязательных личных контактов. К ним относят, например, классы, нации, религиозные конфессии, общественные организации, возрастные группы.

*Малые группы* – немногочисленные по составу группы людей, объединенных совместной деятельностью и находящихся в непосредственном личном общении и взаимодействии.

*Формальные группы* – группы, созданные по решению руководства в структуре организации для выполнения определенных задач, их деятельность способствует достижению целей организации. Они функционируют в соответствии с заранее установленными официально утвержденными положениями, инструкциями, уставами.

*Неформальные группы* – группы, создаваемые членами организации в соответствии с их взаимными симпатиями и антипатиями, общими интересами, одинаковыми увлечениями, привычками для удовлетворения социальных потребностей и общения людей.

*Управленческие группы* – группы работников, выполняющие функции управления. Разновидностями этих групп могут быть командная группа руководителей, прежде всего команда менеджеров высшего звена, а также комитеты. Главное в таких группах – совместное, коллективное принятие решений. И командные группы, и комитеты должны эффективно работать как единый сложный механизм.

*Производственные группы* – группы работников, непосредственно занимающихся производственной деятельностью, совместно выполняющие конкретное производственное задание.

*Целевые (проектные) группы* – группы, созданные для достижения определенной цели. При достижении цели группа может быть расформирована или ей поручается работа над новым проектом.

*Функциональные группы* – группы, ориентированные на долговременное выполнение определенной функции.

*Группы, созданные по интересам и на основе дружбы (дружеские)*, – объединяют интересных друг другу людей, имеющих общие увлечения и поддерживающих дружеские отношения. Возникая на работе, они часто выходят за рамки рабочей деятельности. Группы по интересам и дружеские группы являются разновидностями неформальных групп.

*Постоянные группы* – группы, члены которых решают определенные задачи как часть своих должностных обязанностей; придают организации устойчивость.

*Временные группы* – группы, которые формируются для выполнения краткосрочных разовых задач.

Степень развития группы определяется психологической общностью, сложившейся структурой, четким распределением обязанностей и ролей, степенью сплоченности членов группы.

*Высокоразвитые группы* – группы, давно созданные, их отличает единство целей и общих интересов, устойчивая система отношений между ее членами, высокая сплоченность и т. д.

**Микрогруппы** включают в себя три или два человека. Несмотря на малое количество членов, данные группы все же обладают определенными характеристиками социальной группы. В них преобладают неформальные отношения. К основным признакам этих групп можно отнести чувства дружбы, любви, симпатии, общее дело.

Группы могут быть также условными или реальными.

**Условные группы** людей объединяются по определенному признаку, выделенному исследователем (возраст, пол, профессия и др.). **Реальные группы** — это группы людей, реально существующие как общности в определенном пространстве и времени и связанные между собой определенными объективными взаимоотношениями.

Одним из важнейших оснований для классификации групп выступает характер организации, регулирующий взаимодействие членов группы. По этому основанию выделяются следующие реальные контактные группы: номинальная, ассоциация, кооперация, корпорация, коллектив.

**Номинальные группы** (конгломераты) — это неорганизованные или случайно организованные группы. Сюда относятся: зрители в театре и кино, случайные члены экскурсионных групп и т. д. Объединение в группы добровольное, временное и определяется сходством интересов.

**Ассоциация** — группа, в которой взаимоотношения опосредуются только личностно значимыми целями (группа друзей, приятелей).

**Кооперация** — группа, отличающаяся реально и успешно действующей организационной структурой, высоким уровнем групповой подготовленности и сотрудничества. Межличностные отношения и общение в ней носят прежде всего сугубо деловой характер, подчиненный достижению высокого результата в выполнении конкретной задачи в том или ином виде деятельности.

**Корпорация** — это группа, объединенная только внутренними целями, не выходящими за ее рамки. В этом случае у группы появляется корпоративный дух, который проявляется в противопоставлении группы другим группам, в стремлении осуществлять свои групповые цели.

**Малая группа** — это немногочисленная по составу достаточно устойчивая общность людей, объединенных общей социальной деятельностью и находящихся в непосредственном личном взаимодействии и общении.

Все люди являются членами тех или иных групп: учеником класса, членом бригады, студенческой группы и т. д. Минимальная численность малой группы составляет 2–3 человека, максимальная — 20–40 человек. Оптимальной считается группа в 5–7 человек.

#### **Признаки малой группы:**

1) пространственное и временное соприсутствие людей, которое дает возможность для личных контактов;

2) референтность — принятие членами группы общих эталонов поведения, моральных и ценностных норм;

3) лидерство — взаимодействие лидеров и ведомых в группе, влияние лидеров на группу в целом ради осуществления общих целей;

4) интегративность группы — мера единства, слитности, общности членов группы;

5) интрагрупповая активность — мера внутригрупповой активности отдельных членов группы;

6) интергрупповая активность — мера активности группы в целом и ее членов с внешними группами;



7) микроклимат – характер взаимоотношений между людьми в группе, их психологическое самочувствие, удовлетворенность группой, комфортность пребывания в ней;

8) организованность – способность группы к самоуправлению;

9) интеллектуальная коммуникативность – характер межличностного восприятия и установления взаимопонимания, нахождения единого языка общения;

10) направленность группы – наличие постоянной цели совместной деятельности и принятие её группой. Среди целей выделяют:

а) ближние перспективы, цели, которые быстро во времени реализуются и выражают потребности этой группы;

б) вторичные цели более длительны во времени и выводят группу на интересы вторичного коллектива (интересы предприятия или школы в целом);

в) дальние перспективы объединяют первичную группу с проблемами функционирования социального целого;

11) эмоциональность – степень выраженности межличностных эмоциональных взаимосвязей членов группы; преобладающий эмоциональный настрой группы;

12) волевая коммуникативность – способность группы противостоять трудностям и препятствиям;

13) разделение и дифференциация персональных ролей (разделение и кооперация труда, властное разделение, т. е. активность членов группы не является однородной и они вносят свой вклад в совместную деятельность, играют разные роли);

14) выработка специфической групповой культуры – нормы, правила, стандарты жизни, поведения, определяющие ожидания членов группы по отношению друг к другу и обуславливающие групповую динамику.

#### **Параметры малой группы:**

1) состав или композиция группы – определяет своеобразие данной группы среди других групп;

2) структура группы – принятое распределение руководства и подчинения, прав и обязанностей между членами группы, порядок отношений и совместных действий членов группы, характер коммуникаций и предпочтений;

3) групповые процессы – это процессы, которые организуют деятельность группы (общение, взаимодействие, межличностные отношения, авторитет, лидерство и т. д.);

4) групповые нормы – это система общепризнанных в данном коллективе правил поведения работников в сфере труда, досуга, общения;

5) положение индивида в группе – его статус (место в системе групповой жизни), роль (способ поведения, ожидаемый от личности), позиция (система взглядов и ценностей);

6) групповые ожидания – ожидаемые образцы поведения, соответствующие каждой роли, статусу и позиции индивида как субъекта группы;

7) групповые санкции – групповые средства и механизмы управления поведением членов группы. Санкции бывают поощрительные и запретительные.

Под **структурой группы** понимается совокупность связей, складывающихся в ней между индивидами.

В социальной психологии имеются различные подходы к пониманию структуры малой группы.

**Социометрическая структура малой группы** – это совокупность связей и отношений между ее членами, основанных на взаимных предпочтениях и отвержениях, известных по результатам социометрического теста *Д. Морено*. Социометрическая структура группы строится на эмоциональных отношениях симпатий и антипатий, феноменах межличностной привлекательности и популярности.

**Основные характеристики социометрической структуры малой группы:**

- 1) характеристики социометрического статуса членов группы – положения, которое они занимают в системе межличностных выборов и отвержений;
- 2) характеристики взаимных, эмоциональных предпочтений и отвержений членов группы;
- 3) наличие микрогрупп, члены которых связаны отношениями взаимных выборов, и характер отношений между ними;
- 4) социометрическая сплоченность группы – отношение числа взаимных выборов и отвержений к числу максимально возможных.

Структура межличностных выборов и отвержений в группе представлена графически называется **групповой социограммой**.

**Коммуникативная структура малой группы** – это совокупность связей между ее членами, в системах информационных потоков циркулирующих в группе.

**Основные характеристики коммуникативной структуры группы:**

- 1) положение, которое занимают члены группы в системе коммуникаций (доступ к получению и передаче информации);
- 2) частота и устойчивость коммуникативных связей в группе;
- 3) тип коммуникативных связей между членами группы:
  - а) централизованные – все коммуникации осуществляются через одного испытуемого, играющего ключевую роль в организации обмена информации и взаимодействия (фронтальная, радиальная, иерархическая);
  - б) децентрализованные – отличаются коммуникативным равенством всех участников (круговая, цепная, полная).

**Ролевая структура малой группы** – это совокупность связей и отношений между индивидами, в зависимости от распределения между ними групповых ролей.

**При анализе процесса взаимодействия в группе выделяются:**

- 1) роли, связанные с решением задач:
  - а) инициатор – предлагает новые идеи и подходы к проблемам и целям группы;
  - б) разработчик – занимается проработкой идей и предложений;
  - в) координатор – координирует деятельность членов группы;

г) контролер – контролирует направление группы к поставленным целям;  
д) оценщик – оценивает работу группы по существующим стандартам выполнения поставленной задачи;

е) погонщик – стимулирует группу;

2) роли, связанные с оказанием поддержки другим членам группы:

а) вдохновитель – поддерживает начинания других;

б) гармонизатор – служит посредником и миротворцем в конфликтных ситуациях;

в) диспетчер – способствует и регулирует процессы общения;

г) нормировщик – нормирует происходящие в группе процессы;

д) ведомый – пассивно следует за группой.

Анализ ролевой структуры малой группы показывает, какие роли выполняет каждый из участников группового взаимодействия.

**Структура социальной власти и влияния в малой группе – это совокупность связей между индивидами, в основе которой лежит направленность и интенсивность их взаимного влияния.**

**Слагаемые структуры социальной власти:**

1) роли властвующих – выражаются в директивном воздействии на статус и поведение подчиненных;

2) роли подчиненных – выражаются в повиновении и зависят от ролей властвующих.

Основной характеристикой структуры социальной власти и влияния формальной группы является официально закрепленная система связей, лежащая в основе руководства группой, неофициальной группы – феномен лидерства.

**Виды малых групп.**

**По порядку возникновения:** *первичная группа* – это совокупность индивидов, объединенных на основе непосредственных контактов, общих целей и задач и отличающихся высоким уровнем эмоциональной близости и духовной солидарности (семья, группа друзей, ближайших соседей). Для неё характерны следующие признаки:

1) малочисленный состав;

2) пространственная близость членов;

3) длительность существования;

4) общность групповых ценностей, норм и образцов поведения;

5) добровольность вступления в группу;

6) неформальный контроль за поведением членов.

*вторичная группа* – сравнительно большая социальная общность, субъекты которой не связаны интимными, близкими связями, социальная связь и взаимодействие в группе носят обезличенный, утилитарный и функциональный характер. Вторичная группа ориентирована на цель (рабочий коллектив, школьный класс, спортивная команда и др.);

**По общественному статусу:**

1) *формальная группа* – группа, созданная на основании официальных документов (класс, школа, партия и т. д.) и имеющая юридически фиксированный статус. Формальная группа характеризуется четко заданными позициями членов,

предписанными групповыми нормами, строго распределенными ролями в соответствии с подчинением в структуре власти в группе. Между членами такой группы устанавливаются деловые отношения, предусмотренные документами, которые могут дополняться личными симпатиями и антипатиями;

2) неформальная группа – реальная социальная общность людей, которых связывают общие симпатии, близость взглядов, убеждений, вкусов и т. д. Статусы и роли в такой группе не предписаны, нет заданной системы взаимоотношений по вертикали. Официальные документы в такой группе не имеют значения. Группа распадается, когда общие интересы исчезают.

#### **По непосредственности взаимосвязей:**

1) условная группа – общность людей, существующая номинально и выделенная по какому-либо признаку (пол, возраст, профессия и т. п.). Люди, включенные в такую группу, не имеют прямых межличностных отношений, могут не знать ничего друг о друге;

2) реальная группа – общность людей, существующая в общем пространстве и времени и объединенная реальными отношениями (учебный класс, производственная бригада).

По уровню развития или сформированности межличностных отношений:

1) группы низкого развития – общности, в основе которых лежат асоциальные факторы, отсутствие общих целей и интересов, характеризуются конформностью или нонконформностью ее членов (например, ассоциация, корпорация и др.);

2) группы высокого развития – общности, в основе которых лежат общие интересы, социальные цели и ценности (например, коллектив).

#### **По значимости:**

1) референтная группа – это реально существующая или воображаемая группа, нормы которой служат образцом. Референтные группы могут быть реальными или воображаемыми, позитивными или негативными, могут совпадать или не совпадать с членством. Они выполняют нормативную функцию и функцию социального сравнения. В представлениях индивидуума группы могут быть:

«положительными» – группы, с которыми индивид идентифицирует себя и, членом которых, он хотел бы стать.

«отрицательными» – группы, которые вызывают у индивида неприятие.

2) группы членства – это группы, где индивид не противопоставлен группе, и соотносит себя со всеми другими членами, а они себя – с ним.

Другие виды групп:

1) постоянные (существуют длительное время (политическая партия, школа, институт и т. д.)) и временные (существуют непродолжительный период времени (купе поезда, люди в кинозале и т. д.));

2) естественные (семья) и группы психологического и других видов подобию (классы, партии);

3) организованные и стихийные и др.

**Школьный класс** – это группа учеников, объединённых общей социально значимой целью, деятельностью, имеющая выборные органы и отличающаяся

сплоченностью, общей ответственностью, взаимной зависимостью, равенством всех членов класса в правах и обязанностях.

Структура класса:

- Формальная( соотношения членов группы друг относительно другу , заданное из вне и не зависимо от самих учеников )

- Неорганизованная (возникает стихийно в процессе жизнедеятельности культуры)

Формальная и неформальная структуры как правило не совпадают. В детских коллективах неформальные связи почти всегда важнее чем формальные.

Уровни развития класса как ученического коллектива:

- 1)Становление коллектива (важное значение здесь имеют усилия педагога , направленное на то , что бы превратить класс в коллектив)

- 2)Установление влияние актива (происходит стабилизация структуры коллектива; начинают действовать механизмы самоорганизации и само регуляции)

- 3)Расцвет коллектива

**Производственные группы** – группы работников, непосредственно занимающихся производственной деятельностью, совместно выполняющие конкретное производственное задание.

**Семья – это одновременно и:**

- 1) малая группа, члены которой связаны брачными или родственными отношениями, общностью быта и взаимной моральной ответственностью;

- 2) социальный институт – исторически конкретная система взаимоотношений между супругами, родителями и детьми, социальная необходимость которой, обусловлена потребностью общества в воспроизводстве населения.

**Мотивы вступления в брак:** 1) любовь; 2) расчет; 3) стереотип.

**Основные кризисы семьи:**

- 1) «кризис идеалов» – развивается через один – два года после начала семейной жизни. Связан с тем, что к этому времени рассеиваются иллюзии и романтика добрых отношений, возникают экономические проблемы, разрушаются мечты о романтической жизни вдвоем;

- 2) «кризис рождения первенца» – развивается в связи с повышением материальных расходов, необходимостью совместного ухода за ребенком, повышением ответственности, уменьшением свободного времени и возможности оставаться наедине;

- 3) «кризис ухода детей из семьи» связан с возникновением ревностных отношений между родителями ребенка и его супругой (супругом), не складывание отношений с родителями брачного партнера своего ребенка, что создает психическую напряженность;

- 4) «кризис пенсии» – связаны с кризисом послетрудовой стадии социализации личности, потерей ценностей, смысла жизни и т. д.

**Классификация функций семьи по Мацковскому:**

*общественные и индивидуальные функции семьи:*

а) в репродуктивной сфере: функция биологического воспроизводства общества;

б) в воспитательной сфере: функция социализации молодого поколения, поддержания культурной непрерывности общества;

в) в хозяйственно-бытовой сфере: поддержание физического здоровья членов общества, уход за детьми;

г) в экономической сфере: экономическая поддержка несовершеннолетних и нетрудоспособных членов общества;

д) в сфере первичного социального контроля: моральная регламентация поведения членов семьи в различных сферах жизнедеятельности, а также ответственности и обязательств в отношениях между супругами, родителями и детьми, представителями старшего и среднего поколения;

е) в сфере духовного общения: развитие личности членов семьи;

ж) в социально-статусной сфере: предоставление определенного социального статуса членам семьи, воспроизводство социальной структуры;

з) в досуговой сфере: организация рационального досуга и его социальный контроль;

и) в эмоциональной сфере: эмоциональная стабилизация индивидов и их психотерапия;

к) в сексуальной сфере: функция сексуального контроля;

**Толпа** – это бесструктурное, контактное, неорганизованное скопление людей, характеризующееся отсутствием общей цели, связанных сходством эмоционального состояния и общим объектом внимания. Для толпы свойственна высокая степень конформизма составляющих ее индивидов, на которых она оказывает сильное психологическое влияние.

#### **Социально-психологические особенности толпы:**

- 1) подавление чувства ответственности за собственные поступки;
- 2) повышение групповой внушаемости и снижение эффективности действия механизмов контроля;
- 3) повышение эмоциональности восприятия действительности;
- 4) появление чувства силы и осознания анонимности.

**Механизмами формирования толпы** являются слухи и циркулярная реакция, под которой понимают нарастающее взаимонаправленное эмоциональное заражение. Механизмами воздействия на толпу также являются заражение, внушение, убеждение и подражание. Основную роль в развитии этих механизмов играет массовое общение, обладающее свойством психологического воздействия на поведение и деятельность участников толпы, которое сознательно используется организаторами эксцессов.

**Основными средствами**, используемыми при формировании толпы являются:

- 1) слово в экспрессивном выражении в виде призывов, междометий и т. д.;
- 2) сила шума и его частота.

#### **Потенциальными толпами являются:**

- 1) публика – большое кратковременное образование людей, возникающее на основе общих интересов;

2) внешне неорганизованные контактные общности, действующие крайне эмоционально и единодушно;

3) большие по численности аморфные группы, члены которых не имеют в своем большинстве прямых контактов между собой, но связаны каким-либо общим более или менее постоянным интересом.

#### **Ролевая структура толпы:**

1) организаторы массовых эксцессов – физические лица, которые чаще всего принадлежат какой-либо организации или действуют по её указанию. Они проводят подготовительную работу по созданию толпы (заранее «проигрывают» и планируют эксцессы), выбирают удобное время и повод для создания эксцессов;

2) зачинщики – это лица, претендующие на завоевание лидирующего положения, которые развертывают активную подстрекательную деятельность, направляют действия участников, распределяют роли, распространяют провокационные слухи и т. д.;

3) подстрекатель – это физическое лицо, задача которого заключается в том, чтобы спровоцировать, развязать конфликт;

4) активные участники – лица, входящие в состав, т. н. «ядра» толпы, образующие её ударную группу;

5) конфликтные личности – лица, стремящиеся в анонимной обстановке свести счеты с лицами, состоящими с ними в конфликте, разрядить эмоциональное напряжение, дать выход своему необузданному нраву, садистским импульсам. В числе таких личностей немало психопатических лиц, хулиганствующих элементов, наркоманов;

6) добросовестно заблуждающиеся – физические лица, которые являются непосредственными участниками эксцессов, в результате ошибочного восприятия причин сложившейся обстановки, ложного понимания принципа справедливости или под влиянием слухов;

7) эмоционально неустойчивые личности, которые идентифицируют свои поступки с общим направлением действий участников. Для них свойственна повышенная внушаемость, заражаемость общим настроением, пониженная сопротивляемость влияниям других людей;

8) любопытствующие – люди, которые наблюдают со стороны и не вмешиваются в ход событий, но своим присутствием усиливают эмоциональное возбуждение других участников;

9) примкнувшие – лица, которые становятся участниками эксцессов из-за боязни физической расправы, под влиянием угроз со стороны организаторов и подстрекателей.

#### **Виды толп. По управляемости:**

1) стихийная – толпа, в появлении и формировании которой происходит самостоятельно, без участия конкретных физических лиц;

2) ведомая – толпа, которая с самого начала формируется под влиянием определенного физического лица, ее лидера.

#### **По уровню активности:**

а) пассивная (спокойная) толпа характеризуется отсутствием эмоционального возбуждения;

б) активная толпа характеризуется наличием разной степени эмоционального возбуждения.

#### **По характеру поведения людей:**

1) простая (оказиональная) толпа – скопление лиц, образующееся на основе желания получить информацию о неожиданно возникшем происшествии, свидетелем которого они стали (дорожная авария, пожар, драка и т. п.). Такая толпа обычно образуется из лиц, испытывающих потребность в острых ощущениях, впечатлениях и объединяющая до нескольких сотен лиц. Она не представляет опасности, но может создавать помехи и неудобства. Однако, при особых ситуациях, такая толпа может превратиться в действующую, агрессивную и даже совершить самосуд;

2) экспрессивная толпа – формируется из людей, совместно выражающих сильные чувства (радости, горя, гнева, возмущение, протест и т. п.). Такая толпа может складываться из поклонников рок-музыкантов, эстрадных звезд на их концертах, из числа зрителей, присутствующих на спортивных состязаниях, из любителей острых ощущений, возникающих под воздействием азартных игр, наркотиков, участников праздничные и похоронных шествий при похоронах людей, погибших в результате аварий, катастроф и т. д. Крайней разновидностью экспрессивной толпы является экстатическая толпа, характеризующаяся состоянием общего экстаза на основе эффекта заражения или под влиянием наркотиков (дискотеки, массовые религиозные шествия и т. д.);

3) конвенциональная толпа – формируется на основе интереса к какому-либо заранее объявленному массовому развлечению, зрелищу. Конвенциональную толпу обычно составляют болельщики на стадионе, которые являются не просто любителями спорта, а лицами, испытывающими чувства привязанности к какой-либо из команд. Такая толпа способна лишь временно следовать нормам поведения;

4) действующая толпа – осуществляет действия относительно конкретного объекта. Разделяется на:

а) стяжательскую толпу – характеризуется развязыванием неупорядоченного непосредственного конфликта за обладание какими-либо ценностями. Такая толпа складывалась во времена тотального дефицита на предприятиях торговли при продаже товаров, пользующихся большим спросом; у касс, реализующих билеты на стадионы, спортивные состязания, зрелищные представления и средства транспорта. Она может провоцироваться властями, игнорирующими жизненные интересы граждан или покушающимися на них. Крайним вариантом стяжательской толпы являются мародеры, которые разгромят продовольственные склады, квартиры, грабят живых и мертвых в местах крупных катастроф, стихийных бедствий, военных действий;

б) спасающуюся толпу – возникает в состоянии паники при спасении от реального или воображаемого источника опасности;

в) повстанческая толпа – формируется под влиянием несправедливых действий властей на основе общего возмущения;



г) агрессивная толпа – характеризуется высшей степенью эмоционального возбуждения, объединена слепой ненавистью к конкретному объекту (государственному деятелю, религиозному или политическому движению, управленческой структуре). Поведение агрессивной толпы наносит наибольший вред в тех случаях, когда её действия приобретают характер массовых беспорядков (групповых эксцессов). Для неё характерно наличие противоправных действий: избиений, погромов, поджогов и т. д.

### 83. Формирование толпы

#### **Жизненные ситуации и места, образования толп:**

- 1) стихийные бедствия (землетрясения, извержение вулкана, крупные наводнения);
- 2) ожидание общественного транспорта в транспортных узлах (на вокзалах, в метро и т. д.);
- 3) массовые зрелища (спортивные матчи, эстрадные концерты и т. п.);
- 4) политические акции (демонстрации, митинги, забастовки),
- 5) места массовых празднований и отдыха (стадионы, площади и улицы городов, помещения и площадки для крупных дискотек и т. д.) и др.

#### **Стадии формирования агрессивной толпы:**

1) **стадия дискутирующей толпы** – первоначальный вид толпы, начинающей психологически развиваться. Представляет собой совокупность людей, собравшихся по какому-либо поводу, которые ведут между собой разговоры, обмениваются мнениями, оценками, оказывают друг на друга то или иное влияние. Это влияние чаще всего незаметно, слабо и не приводит к каким-то нарушающим общественный порядок действиям;

2) **стадия осложнения обстановки или образования ядра толпы** – характеризуется возникновением социальной напряженности, накапливанием недовольства. Это происходит в результате того, что люди находятся вплотную, толкаются, обмениваются репликами, эмоциями, на них начинают активно действовать механизмы заражения, внушения, подражания. Наличие в толпе возбужденного человека или небольшой группы могут стать ядром возбужденной толпы, от которого зародившееся возбуждение начинает распространяться на всю толпу. На этой стадии начинает действовать «**циркулярная реакция**» и «**процесс кружения**» – взаимное взвинчивание, которое, как центрифуга, разгоняет эмоции и формирует из толпы некую общность, способствующую переходу толпы на следующую стадию;

#### 3) **стадия потенциально агрессивной толпы, характеризуется:**

- а) появлением нового общего объекта внимания – некоего образа, разделяемого всеми, который способствует сплочению толпы;
- б) появлением ложных объяснений причин произошедшего и требований что-то предпринять;
- в) увеличением численности группы присоединением к ней прохожих, жильцов близлежащих домов и др.;
- г) появлением адресности своих претензий, определение «виновников» произошедшего и кумулирование своего эмоционального запала на них.

**Обострению обстановки способствуют такие кризисные явления, как:**

а) резкое усиление расслоения общества на богатых и бедных;  
б) снижение уровня жизни вследствие спада производства, инфляции, роста цен;

в) возникновение тревожной информации, слухов;  
г) несправедливые действия представителей власти;  
д) ослабление авторитета власти;

е) сплочение оппозиции и появление лидера, пользующегося авторитетом среди основной массы населения и желающего добиться власти любым путем;

4) **стадия групповых эксцессов или действующей агрессивной толпы** начинается с возникновения любого, самого незначительного повода (толчка, резкого крика и т. д.), который используется зачинщиками в качестве детонатора события и позволяет втянуть в «воронку» событий большие группы людей;

5) **стадия затухания группового эксцесса** характеризуется более длительным промежутком времени, чем все предыдущие стадии вместе взятые. То тут то там, могут вспыхивать новые очаги, вызванные слухами, недовольством.

#### **Особенности эксцессов:**

1) становятся независимыми от породивших их причин;  
2) могут возникать даже тогда, когда эти причины уже исчерпаны;  
3) требования осуществляются с позиций силы и в то же время анонимности;  
4) действия внезапны и неотвратимы;  
5) целенаправленные действия силовых структур затруднены;  
6) направлены на привлечение внимания общества к событиям;  
7) в групповых эксцессах участвует большого количества лиц, склонных к риску.

#### 84. Психологические свойства толпы

##### **В когнитивной сфере толпы:**

1) неспособность к осознанию – толпа движима бессознательными, инстинктивными и импульсивными мотивами;

2) особенности воображения – толпа обладает свойством создавать простые и ясные образы, равные по своей живости к реальным;

3) искажение информации и событий вплоть до коллективных галлюцинаций;

4) особенности мышления:

а) нелогичность мышления;

б) нереальность создаваемых им образов;

в) отсутствие осмысления;

г) рассуждения основываются на ассоциациях, но связаны между собою лишь кажущейся аналогией и последовательностью;

д) воспринимаются лишь простые, понятные и устраивающие толпу идеи;

е) толпе неважно реалистичные это идеи или нет;

ж) действия толпы всегда непредумышленны;

з) категоричность суждений;

и) консерватизм – нетерпимость к новшествам и безграничное благоговение перед традициями;

к) внушаемость равная по силе внушаемости в гипнотическом состоянии;

л) максимализм – внушенные толпе, идеи или верования воспринимаются или отвергаются целиком;

м) абсолютизм – идеи воспринимаются или как абсолютные истины, или как абсолютные заблуждения;

н) понятие невозможного для толпы не существует;

о) склонность к заражаемости и подражанию;

5) толпе свойственно состояние выжидательного внимания, которое облегчает внушение;

#### **Для эмоционально-волевой сферы:**

1) эмоциональный «резонанс» – участники толпы при обмене эмоциональными зарядами постепенно накаляют общее настроение до такой степени, что происходит эмоциональный взрыв, с трудом контролируемый сознанием;

2) высокая чувственность – толпа обладает только простыми и крайними чувствами, которые сильно преувеличены;

3) исчезновение индивидуальности людей и рождение наиндивидуального (трансцендентального) «Я» толпы;

4) высокая сила импульсов толпы, которые не поддаются подавлению даже инстинкту самосохранения;

5) распространение и преувеличение чувств происходит благодаря внушению, заражению и всеобщему одобрению, которое и содействует в значительной мере возрастанию его силы;

6) отсутствует ответственность;

7) уверенность в безнаказанности и чувство всемогущества дают возможность людям в толпе проявлять такие чувства и совершать такие действия, которые просто невысказаны и невозможны для них вне толпы;

8) для толпы характерна односторонность чувств;

9) экстремизм – все силы толпы направлены на разрушение;

10) сплочение толпы происходит лишь при возникновении противостоящего ей начала;

11) толпа не способна к рефлексии, она не может оценить свои поступки со стороны, у неё отсутствует критическое отношение к себе;

12) толпе свойственно переоценивать себя и свою безупречность;

13) доброту толпа считает слабостью и подчиняется только силе;

14) желания и потребности толпы очень сильны, но недолговечны.

#### **В темпераментальной сфере:**

1) физическая активность – идея, овладевшая толпой, стремится выразиться в действии;

2) диффузность – побудители толпы очень разнообразны, чем объясняется её чрезвычайная изменчивость и непостоянность мнений;

3) толпа обладает легкой превращаемостью из одного вида в другой.

#### **В моральной сфере:**

1) моральность – толпа может демонстрировать высокую нравственность, возвышенные чувства и намерения, такие как самоотверженность, преданность, бескорыстие, самопожертвование, чувство справедливости и др. Однако, эти намерения могут очень быстро менять свою полярность с плюса на минус;

2) для толпы характерно слепое подчинение, возведение вождя в ранг Бога, и способность следования за ним куда угодно. Толпа нуждается в беспрекословной вере и обладает свирепой нетерпимостью, ко всем кто пытается оспаривать её мнение.

#### 85. Особенности поведения индивида в толпе

Попадая в толпу индивид приобретает ряд специфических психологических особенностей, которые могут быть совершенно не свойственны ему как индивиду. Появление этих свойств определяет его поведение в толпе.

#### **Свойства человека толпы:**

1) пониженный самоконтроль – снижается способность к произвольной регуляции собственного поведения и возрастает зависимость от толпы, он неосознанно подчиняется внешнему влиянию;

2) потеря индивидуальности и единение человека с толпой – люди в толпе постепенно утрачивают индивидуальные цели и намерения, происходит уравнивание их психологических проявлений, их поведение становится похожим друг на друга. Индивиды, составляющие толпу вне зависимости от их образа жизни, занятий, характера и мыслительных способностей превращаясь в толпу образуют коллективную душу, заставляющую их чувствовать, думать и действовать совершенно иначе, чем чувствовал, думал и действовал каждый из них в отдельности. Толпа как система, состоящая из отдельных элементов (индивидов), объединенных вместе приобретает те качества, которые не были свойственны ни одному её элементу (индивиду) в отдельности;

3) бездуховность – приобретая коллективную душу, человек как бы теряет свою;

4) инстинктивность – преобладание инстинктивных желаний над волей, чему в немалой степени способствует анонимность и безответственность индивида в толпе. Наблюдается социальная деградация личности;

5) анонимность – индивидуальность человека теряется в «безликой массе», человек как бы оказывается в толпе безымянным. Анонимность создает ложное ощущение независимости от каких-либо связей, его руки «развязываются»;

6) безответственность – утрата чувства ответственности, являющегося сдерживающим началом для индивида;

7) неспособность удерживать внимание на одном и том же объекте и легкая переключаемость внимания, которая определяется внешними условиями;

8) снижение интеллектуальных качеств личности – толпа как бы уравнивает интеллект всех входящих в неё личностей взятых вне толпы;

9) не критичность мышления – воспринимаемая информация и собственное поведение индивида оцениваются им по заниженным нормам;

10) особенности переработки информации человека толпы заключаются в том, что он легко воспринимает разнообразную информацию, быстро

перерабатывает ее и распространяет, при этом совершенно произвольно искажая, трансформируя воспринятую информацию, то есть порождая слухи;

11) бессознательность – в толпе происходит растворение сознательной личности. Человек толпы действует, не осознавая истинных мотивов опасности, жестокости, несправедливости и ужасности своих действий;

12) повышенная внушаемость – человеку толпы свойственна большая доверчивость к необычной информации, заведомо невыполнимым обещаниям, он может следовать невероятным, абсурдным призывам, лозунгам;

13) повышенная активность – обусловлена мобилизацией всех ресурсов индивида, благодаря чему в толпе человек может проявить такие физические качества, которые недоступны ему вне толпы (быстро бежать, поднять что-то тяжелое, высоко прыгнуть и т. д.);

14) чувство всемогущества и неодолимой силы, также способствует тому, что индивид поддается скрытым инстинктам;

15) непредсказуемость, нетипичность, необычность поведения;

16) состояние человека в толпе близко к гипнотическому трансу;

17) немотивированность поведения – индивид очень легко приносит в жертву свои личные интересы интересам толпы;

18) повышенная эмоциональность восприятия всего, что человек видит и слышит вокруг себя. Однако, человек не замечает оттенков, он воспринимает все впечатления в целом и не знает никаких переходов.

### **Социально-психологическая организация малой социальной группы.**

Реорганизация первоначальной диффузной социальной общности в объединение взаимодействующих и взаимозависимых лиц называется группообразованием. Возникновение социальных групп связано с социальными потребностями. Однако мотивы вхождения в группу отдельных ее членов, формирование ценностей и норм, функционально-ролевой структуры, стереотипов поведения – явления социально-психологические.

К проблемам функционирования группы относятся **руководство и лидерство**, принятие **групповых решений**, **нормообразование** (формирование групповых ценностей, правил поведения, выработка группового мнения), образование **функционально-ролевой структуры группы**, групповой **контроль** и групповые **санкции**. Жизнедеятельность группы характеризуется групповой **интеграцией и дифференциацией**: стабилизацией межличностных отношений, групповой сплоченностью, обеспечивающей устойчивость группы, и специализацией деловых и межличностных отношений, реализуемых в процессе общения.

Различные группы могут находиться на качественно различных уровнях социального развития. Уровень группового развития определяется степенью опосредованности межличностных отношений общесоциальными ценностями. В развитой группе – коллективе индивидуальные цели и ценности совпадают с общесоциальными – возникает эффект **групповой сплоченности**.

В каждой социальной группе существует схема взаимодействия ее членов в зависимости от положения в группе. Иерархия взаимоотношений членов социальной группы называется **групповой дифференциацией**. Различаются

формальная групповая дифференциация – взаимозависимость формально-ролевых положений (директор завода – начальники цехов, участков – бригадиры – рабочие) и неформальная групповая дифференциация.

Неформальная групповая дифференциация определяется положением индивидов в группе в зависимости от отношения к ним различных членов группы. (Неформальная дифференциация группы выявляется методом социометрии.)

В своих действиях член группы ориентируется на свой статус и на статусы других членов группы. Он строит свои действия в связи с групповыми ожиданиями. Несоответствие поведения членов группы групповым ожиданиям порождает групповые конфликты. Если поведение человека противоречит групповым ожиданиям, он подвергается отрицательным санкциям, принудительному воздействию. Человек, чье поведение является образцовым, вызывает положительную санкцию – одобрение, поощрение. Санкции могут быть **диффузные** (непосредственно-эмоциональное отношение к поведенческому акту – похвала, насмешка) и **организованные**, формальные (награда, штраф, приговор и т. п.).

Функциональные и межличностные отношения образуют систему формальных и неформальных отношений в группе.

Каждый член группы занимает в ней определенное положение – имеет определенный **групповой статус**, определяемый его **ролью** в деятельности группы. Престиж и авторитет индивида зависят от соответствия его поведения **групповым ожиданиям** – ожиданиям (от *англ.* expectation – ожидание), тем требованиям, которые предъявляются к исполняемой им социальной роли.

**Социальная роль – общественно санкционированные способы реализации социальной функции личности** (роль учителя, врача, следователя и т. п.). Большинство социальных ролей регламентируется общепринятыми нормами. Однако и они не могут охватить всего многообразия правильного поведения человека в различных жизненных ситуациях. Основной направляющий механизм поведения человека – его **жизненная позиция** – ценностное отношение к различным социально значимым явлениям, исполняемым индивидом социальным ролям.

Различаются три типа социальных ролей. 1) **институциональные** – закрепленные правовыми актами, четко регламентируемые (роль депутата народного совета, директора предприятия); 2) **конвенциональные** – роли неформальные, но выполняемые по общепринятым правилам (роль учителя, студента, офицера, солдата, отца, матери, брата, сестры и т. п.), 3) **межличностные** – роль человека в различных неформальных межличностных взаимосвязях (роль друга, хорошего человека, соперника, авторитетного или безавторитетного человека и т. п.).

Овладение ролевыми требованиями и способами их реализации – основа социализации личности. Качества личности, необходимые для выполнения различных социальных ролей, – социальные способности личности. Ролевое поведение определяется пониманием и принятием роли той или иной личностью, т. е. отношением личности к своим социально-ролевым обязанностям, и ее психофизиологическими возможностями.

Каждая социальная роль имеет определенную общественную ценность, престижность. Социальная роль связана с общественным статусом ее исполнителя. Однако между социальной ролью и социальным статусом нет полного совпадения. Социальная значимость человека определяется тем, как он выполняет свою роль, социальный долг. В ролевом поведении проявляется социальная идентификация личности, ее самоотнесение к определенной социальной группе (рабочий, солдат, учитель, ученый). Каждая социальная роль задана общественно выработанными требованиями, исполнение же роли индивидуализировано.

Каждая социальная роль реализует определенные социальные ценности. Но у каждой личности свое понимание этих ценностей. Те или иные явления приобретают значимость в контексте исполняемой личностью социальной роли. Так, роль водителя автотранспорта требует остановки транспорта при красном свете светофора. Для него безопасность движения – социально-ролевая ценность. Но в случае необходимости задержания опасного преступника водитель милицейской машины может пренебречь этой ценностью ради реализации другой социальной ценности. Исполнение каждой новой социальной роли связано с перестройкой системы ценностных ориентации личности. Продолжительное исполнение социальных ролей приводит к формированию соответствующих социальных установок и поведенческих стереотипов.

В иерархии различных социальных ролей, ежедневно выполняемых человеком, определенные роли имеют для него преимущественное значение. Эти ведущие роли и определяют стиль поведения личности.

**Итак, основными явлениями (феноменологией) малых групп являются: место и положение ее членов в структуре внутригрупповых отношений, их позиция, статус, роль, социально-психологическая динамика группы – ее возникновение, развитие, руководство группой, внутригрупповые отношения, групповые нормы и групповой контроль.**

**Позиция** члена малой группы – устойчивая система ее отношений к внутригрупповым явлениям. Зрелость позиции определяется ее устойчивостью, непротиворечивостью и социальной значимостью.

**Статус** члена группы (групповой статус) – положение члена группы в системе внутригрупповых отношений, его авторитет в группе.

**Роль** – выполняемая индивидом социальная функция, способ поведения индивида в системе межличностных отношений (роль лидера, аутсайдера и др.).

Возникновение группы и вхождение в нее новых членов связано с процессами **группообразования и внутригрупповой адаптацией личности.** Регулятивной основой жизнедеятельности группы являются **групповые нормы и групповые ценности**, т. е. то, что в данной группе наиболее значимо, приоритетно

Групповые нормы подразделяются на **регулятивные, оценочные, санкционирующие и стабилизирующие.** Регулирующие нормы – стандарты, образцы внутригруппового и межгруппового взаимодействия, групповые требования к поведению ее членов. Групповые нормы разделяются по степени их обязательности. Нарушение норм высшего уровня недопустимо, оно карается

самыми строгими групповыми санкциями. Нормы среднего уровня обязательности допускают незначительные отклонения. Нормы нижнего уровня обязательности – это нормы, определяющие стиль группового поведения. Возможна и сверхнормативная регуляция поведения члена группы – принятие им на себя особенно повышенных требований, что, как правило, характерно для руководителя группы.

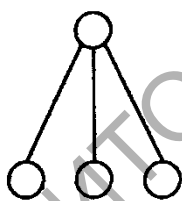
**Наиболее высокоразвитая группа, ценности которой совпадают с общесоциальными ценностями, называется коллективом.** Чем более социально развита группа, тем благотворнее ее влияние на развитие личности. Снижение же группы до уровня корпорации ведет к социальной дестабилизации ее членов, конфликтным взаимоотношениям между ними.

На поведение членов группы влияют ее величина и композиция, своеобразие индивидуального состава. Группы с приблизительно однородным личностным составом называются **гомогенными**; с разнородным – гетерогенными.

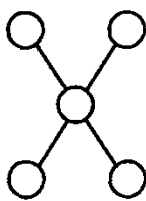
По разновидности каналов коммуникации различаются группы **централизованные и децентрализованные (иерархические), цепные, круговые** и др.

Группа с централизованными каналами коммуникации отличается тем, что лишь один ее член (руководитель, лидер) организует групповую коммуникацию и единолично влияет на ее жизнедеятельность. Однако при фронтальном варианте централизованной группы ее члены входят в межличностные контакты (ученическая группа, боевой отряд), при радиальном варианте такие контакты исключаются, а при иерархическом варианте, т. е. при нескольких уровнях соподчиненности, в непосредственные контакты вступает лишь часть членов группы (рис. 97).

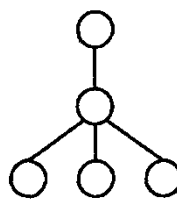
### ЦЕНТРАЛИЗОВАННЫЕ



Фронтальная

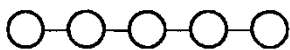


Радиальная

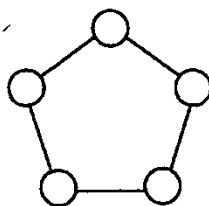


Иерархическая

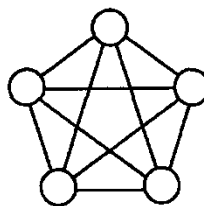
### ДЕЦЕНТРАЛИЗОВАННЫЕ



Цепная



Круговая



Полная



## Рис.2 Типы групп с различной коммуникационной организацией

При децентрализованном типе групповой коммуникации все участники групповых отношений находятся в условиях коммуникативного равенства, вступают в открытые ничем не ограниченные отношения. Однако при ее цепном варианте общение крайних ее членов более ограничено (например, в условиях конвейерной работы). При круговом варианте члены группы контактируют лишь с двумя смежными партнерами. И лишь при полном варианте они вступают в разносторонние межличностные отношения, ориентируются на поведенческие реакции друг друга.

Коммуникативная структура группы определяется ее целями и задачами.

### 2. Понятие о коллективе

*Коллектив. Коллективизм как солидарность личности с целями коллектива. Групповая дифференциация и интеграция.*

*Закономерности внутригрупповой и внутриколлективной жизни. Развитие коллектива и коллективистических отношений в нем. Структура коллектива и необходимость ее учета в воспитательной работе.*

*Положение ученика в классном коллективе в зависимости от сложившихся межличностных отношений.*

**Модели развития групп. Отечественная модель развития групп состоит из пяти этапов:**

1) этап номинальной группы характеризуется внешним, формальным объединением индивидов вокруг поставленных социальных задач;

2) этап группы-ассоциации – этап образования группы, в которой взаимоотношения опосредуются только личностно значимыми целями (группа друзей, приятелей), намечается начальная межличностная интеграция в сфере эмоциональных отношений;

3) этап группы-кооперации – образование группы, отличающейся реально действующей организационной структурой, межличностные отношения носят деловой характер, подчиненный достижению требуемого результата в выполнении конкретной задачи в определенном виде деятельности;

4) этап группы-автономии, которая характеризуется высоким внутренним единством как в сфере деловых, так и в сфере эмоциональных отношений;

5) этап группы-корпорации происходит в результате изоляции группы и концентрация активности ее членов на узкогрупповых целях, характеризуется опосредованностью отношений личностно значимым, но асоциальным по своим установкам содержанием групповой деятельности;

6) этап коллектива – высшая форма развития социальной общности. Это устойчивая во времени организационная группа взаимодействующих людей со специфическими органами управления, объединенных целями совместной общественно полезной деятельности и сложной динамикой формальных (деловых) и неформальных взаимоотношений между членами группы. Отличительной особенностью является интеграция коллектива с другими

группами на основе направленности на более широкие социально значимые цели. Динамика развития малой группы представляет собой сложный процесс, включающий как этапы быстрого продвижения по уровням, так и периоды длительного пребывания на одном и том же уровне и даже его снижения, что сопровождается внутригрупповой антипатией, эгоизмом в межличностных отношениях, конфликтностью как формами проявления дезинтеграции.

**Зарубежные модели развития групп** обычно включают три этапа: ориентировки в ситуации, конфликта и достижения согласия или равновесия.

Одной из таких моделей является **модель развития малой группы Б. Такмена**, которая предполагает выделение двух основных сфер групповой жизнедеятельности: деловой, связанной с решением групповой задачи, и межличностной, связанной с развитием групповой структуры.

**Стадии в сфере деловой активности:**

- 1) ориентировка и поиск оптимального способа решения задачи;
- 2) эмоциональные реакции и противодействие членов группы требованиям, предъявляемым к ним в связи с решением задачи;
- 3) открытый обмен информацией с целью достижения более глубокого понимания намерений друг друга и поиска альтернатив;
- 4) принятие решения и активные совместные действия по его реализации.

**Стадии в сфере межличностной активности:**

- 1) стадия ориентировки членов группы в характере действий друг друга и поиск взаимоприемлемого поведения;
- 2) стадия внутреннего конфликта;
- 3) стадия развития групповой сплоченности;
- 4) стадия образования ролевой структуры группы, соответствующей содержанию групповой задачи.

**Психологические механизмы развития малой группы:**

- 1) разрешение внутригрупповых противоречий между растущими потенциальными возможностями и ее актуальной деятельностью, между растущим стремлением индивидов к самореализации и усиливающейся тенденцией интеграции с группой, между поведением лидера группы и ожиданиями его последователей;
- 2) предоставление группой более высокого психологического статуса индивидам в ответ за более высокий их вклад в ее жизнедеятельность;
- 3) предоставление лидеру возможности отклоняться от групповых норм («идиосинкразический кредит»).

Высшей формой организованной группы считается коллектив. Коллектив – это группа людей, представляющая собой часть общества, объединенную совместной деятельностью, подчиненную целям этого общества. С этой точки зрения можно рассматривать и коллектив туристской фирмы.

К числу характеристик, определяющих уровень развития группы или коллектива, можно отнести следующие: совместимость, сплоченность, сработанность, направленность, самоорганизованность.

**Совместимость** – это эффект сочетания, взаимодействия индивидов, который показывает максимальную удовлетворенность партнеров друг другом при достаточно высоких энергетических затратах и значительной взаимной идентификации. Различают психофизиологическую и социально-психологическую совместимость.

**Сработанность** – это эффект сочетания, взаимодействия индивидов, который показывает максимально возможную успешность (в совместной работе) при минимальных энергетических затратах (на деятельность, взаимодействие) на фоне значительной субъективной удовлетворенности совместной работой и высокого взаимопонимания. Сработанность — результат взаимодействия конкретных людей в конкретной деятельности. В туристской группе тоже существует сработанность, которая проявляется в момент каких-либо совместных усилий: борьба с течением при гребле, преодоление горных хребтов в связке и т. д.

**Сплоченность** – это характеристика единства, взаимосвязанности индивидов. Она предстает как динамическая характеристика развития внутри групповых связей, которые нужно изучать на трех уровнях: эмоциональной привлекательности, ценностно-ориентационного единства, устойчивости к деструктивным (разрушающим) воздействиям.

Группы также рассматривают по их отношению к обществу: позитивному – просоциальные, либо негативному – асоциальные. Любой коллектив – это хорошо организованная просоциальная группа, поскольку ориентирован на пользу обществу. Хорошо организованная асоциальная группа называется корпорацией. Корпорация характеризуется обычно замкнутостью, жесткой централизацией и авторитарным управлением, противопоставлением своих узких интересов общественным (например, хорошо организованная группа преступников). Социальная группа обусловлена взаимодействием двух тенденций – интеграции и дифференциации. Интеграция направлена на противодействие конфликтам и ситуациям, которые угрожают существованию группы как единого целого. Дифференциация – на специализацию взаимосвязей членов группы, основанную на различии их ролей. Поэтому функционирование и развитие группы носит противоречивый характер. Последовательное изменение группы возможно как от низкого к более высокому уровню развития, так и, наоборот – от высокого уровня развития до простой ассоциации.

Важное социально-психологическое явление в жизни группы – лидерство, проявляющееся в преимущественном воздействии одного члена группы (или коллектива) на других. Выделяют следующие типы лидеров: лидер-организатор, лидер-инициатор, лидер-эрудит, лидер-генератор эмоционального настроения. Велика роль лидера в туристской группе. Очень важно, чтобы руководитель группы (официальное лицо) был лидером. Это влияет на степень и уровень сплоченности группы, психологический климат в ней, взаимоотношения в группе людей разного возраста, пола, профессии, национальности и т. д.

Во многих исследованиях делались попытки выявить качества личности, свойственные лидеру. По-видимому, установление между человеком и группой людей тех или иных отношений власти зависит от внешних обстоятельств, а

иногда и просто от случая. Очень часто такие отношения связаны со способностью человека, имеющего доступ к определенным ресурсам или обладающего определенными качествами, обратить на себя внимание в тот момент, когда группе потребуется руководство ее деятельностью.

Властные отношения в группе в значительной степени обусловлены теми социально-психологическими ролями, которые должны выполнять члены группы.

**Роли** - это ожидаемое поведение, система прав и обязанностей, вытекающих из объективных потребностей общества. Роль матери в современном обществе связана с любовью и заботой по отношению к детям. Детей балуют, отдают им все самое лучшее. Но никто не ожидает таких действий от начальника на работе. Его социальная роль иная.

Человек редко берет на себя ту или иную роль добровольно. Обычно она возлагается на него в результате стечения обстоятельств, в связи с социальными потребностями и характером образования. В процессе социализации ребенок приобретает качества, нужные для ролей, предполагающих власть или, наоборот, требующих подчинения. Известны пять типов социальной власти, которые с раннего возраста испытывает на себе каждый: власть вознаграждения, принуждения, эксперта, авторитета и власть закона.

**Важнейшая проблема психологии** – развитие социальной группы. Эта проблема часто решается в связи с уровнем развития коллективности. В любой группе отношения развиваются в двух аспектах — коллективизма и индивидуализма.

Коллективизм предполагает приоритет общественного над индивидуальным, а индивидуализм абсолютизирует позиции отдельного индивида.

Идея коллективизма была разработана в отечественной науке А. С. Макаренко. Развитие коллектива зависит от динамики деятельности и отношений, согласованности действий, единства требований к членам коллектива.

**Первая стадия развития коллектива** характеризуется предъявлением требований только со стороны его руководителя. Это довольно низкий уровень группового сплочения. Люди еще не готовы к общим действиям и групповые нормы пока еще не выработаны.

**Вторая стадия вызвана развитием** социальных отношений. Формируются групповые нормы и действия. Все большее количество людей способны к согласованным действиям. Требования руководителя поддерживаются наиболее активными членами группы. Создается социальный актив, лидерство.

**На третьей стадии в коллективе** достигнута согласованность действий всех членов группы. Групповые нормы и действия выработаны. Ожидания, нормы и санкции становятся общими для всех членов коллектива. Социальный контроль со стороны лидера снижается.

Но третья стадия не означает застоя в коллективе. Коллектив защищается от застоя новыми способами деятельности, идеями развития, предложенными его членами, существованием так называемых зон неуправляемости, и новыми целями коллектива в соответствии с развивающимися потребностями людей.

В коллективе формируются явления, свойственные только совместной жизни людей. Одно из них социальная фасилитация — социальное облегчение эффективности деятельности и саморазвития каждого члена коллектива. Обучение в группе намного эффективнее, чем индивидуальное. Но отношения в группе должны быть доброжелательными.

Социальная ингибция означает, что деятельность и развитие членов коллектива блокируются неблагоприятным влиянием слаборазвитой группы.

Теория коллектива, основные идеи которой были заложены Макаренко, развиты в работах таких известных отечественных педагогов и психологов, как Л. И. Новикова, Т. Е. Конникова, Т. Н. Мальковская, И. П. Иванов, В. А. Караковский, А. В. Петровский, Р. С. Немов. Она может иметь самое широкое применение не только в педагогике, но также во всех сферах управления, в бизнесе, семейной жизни во всех случаях, где функционируют социальные группы.

### **3. Механизм взаимодействий в группе.**

*Групповая совместимость. Вопрос о “руководстве” и “лидерстве” в коллективе. Понятие о референтной группе. Личность и группа: проблема лидерства и руководства. Социометрия, социометрическая методика.*

**Групповая совместимость** — это способность членов группы к совместному бесконфликтному и согласованному взаимодействию в условиях совместной деятельности.

Совместимость — одно из важнейших условий групповой сплоченности и эффективности.

#### **Критерии оценки совместимости:**

- 1) результаты совместной деятельности;
- 2) эмоционально-энергетические затраты участников деятельности;
- 3) удовлетворенность участников этой деятельностью.

**В основе совместимости лежат личностные качества, составляющих группу индивидов:**

- 1) физиологические: половозрастные и др.;
- 2) психофизиологические: различие темпераментов и биологических потребностей;
- 3) собственно психологические: личностный характер и мотивы поведения;
- 4) социально-психологические: ценности, интересы, ролевые ожидания.

Уровень психологической совместимости определяется как сходством каких-либо одних качеств членов коллектива, так и различием других. В итоге это приводит к взаимодополняемости при совместном решении задач, так что конкретная производственная группа представляет собою определенную целостность.

#### **Уровни совместимости:**

- 1) социально-психологический — общность целей, мотивов деятельности, единство в понимании задач и т. д.;

2) психологический – общность на уровне характеров (общительность, трудолюбие, добросовестность, ответственность и т. д.) Психологическая совместимость позитивно влияет на производительность труда и качество продукции;

3) психофизиологический – общность на уровне темпераментов.

Совпадение по всем уровням говорит о полной психологической совместимости. Полное несовпадение приводит к возникновению психологического барьера, когда люди не воспринимают друг друга, не желают и не могут общаться.

На совместимость людей в группе большое влияние оказывают **типы коммуникативного поведения:**

1) индивиды, стремящиеся к лидерству, способные решать задачи, только подчиняя себе других членов группы;

2) индивидуалисты, пытающиеся решить задачу в одиночку;

3) приспособливающиеся к группе (конформисты), легко подчиняющиеся приказам других ее членов;

4) коллективисты, стремящиеся решать задачи совместными усилиями, поэтому они не только принимают предложения других членов группы, но и сами выступают с инициативой.

В основе психологической совместимости лежат особенности темперамента членов группы. Темперамент – это присущие человеку от рождения устойчивые индивидуальные свойства психики, определяющие динамику психической деятельности человека.

**Типы темпераментов:**

1) **холерик** обладает легко возбудимой нервной системой, для которой характерно преобладание возбуждения над торможением;

2) **сангвиник** характеризуется наличием сильной, уравновешенной, подвижной нервной системы;

3) **флегматик** обладает сильной, уравновешенной, но инертной нервной системой;

4) **меланхолик** обладает слабой нервной системой.

Учет и оптимальное сочетание разнообразных личностных характеристик являются важным фактором групповой совместимости и эффективности.

**Механизмов психологической совместимости:**

1) подобие качеств взаимодействующих работников – необходимо при длительном сотрудничестве в стрессовом состоянии (экипажи самолетов, судов);

2) взаимодополнение качеств – необходимо при творческой работе;

3) контрастность свойств и качеств – используется при ярко выраженной устремленности к общей коллективной цели;

4) гомеостазис – саморегулирование системы, обеспечивающее поддержание равновесия с помощью обмена информацией; перераспределение ролей и функций, имеющее целью устойчивость и эффективность групповой деятельности. Наблюдается в высоко мотивированных, сплоченных коллективах и проявляется в гибкой реакции на ситуацию.

Понятие «лидер» и «лидерство».

**Лидерство** – доминирование одних членов группы над другими.

Под понятием лидер подразумевается человек, играющий доминирующую роль в структуре межличностных отношений. В отличие от лидера руководитель – это официальное лицо, облеченное полномочиями и связанное с организацией основной деятельности группы. Эти понятия различаются по охвату проблем и процедуре выдвижения (лидер выдвигается спонтанно, руководителя назначают официально).

**Признаки лидеров:**

- 1) высоко активен и инициативен при решении группой основных задач;
- 2) способен оказывать влияние на других членов группы;
- 3) хорошо информирован о решаемой задаче, о членах группы и о ситуации в целом;
- 4) поведение соответствует социальным установкам, ценностям и нормам, принятым в данной группе;
- 5) обладает личными качествами, являющимися эталонными для данной группы;
- 6) способен выходить за рамки признанных норм и эталонных ценностных ориентаций.

**Функции лидера:**

- 1) организация совместной жизнедеятельности группы в различных сферах;
- 2) выработка и поддержание групповых норм;
- 3) представительство группы во взаимоотношениях с другими группами;
- 4) принятие ответственности за результаты групповой деятельности;
- 5) установление и поддержание микроклимата группы.

**Виды лидерства по М. Веберу:**

- 1) традиционное лидерство – основано на традициях, обычаях, вере, характерно для традиционных обществ (восточной деспотии, монархии). Лидером становится тот, кто принадлежит к элите, узкой группе людей;
- 2) легально-рациональный (бюрократический) – основан на разумности существующих порядков в обществе. Лидером становится тот, кто обладает определенным уровнем знаний, компетентности, подготовленности, характерен для индустриальных стран;
- 3) харизматическое лидерство – основан на божественности, сверхъестественности, необычности, появляются на переломных этапах истории.

**Типы лидерства по реальной управленческой практике:**

- 1) лидер – организатор – воспринимает нужды коллектива как свои собственные и активно действует. Он оптимистичен и уверен в том, что большинство проблем вполне разрешимо, не станет предлагать пустое дело, умеет убеждать, склонен поощрять, а если, и приходится выразить свое неодобрение, то делает это не задевая чужого достоинства, и в результате люди стараются работать лучше;
- 2) лидер – творец – обладает способностью видеть новое, чем и привлекает людей. Берется за решение проблем, которые могут показаться неразрешимыми и даже опасными. Действует не командными методами, а приглашает к обсуждению. Ставит задачу так, что она заинтересовывает и привлекает людей;

3) лидер – борец – обладает сильной волей, уверен в своих силах, первым идет навстречу опасности или неизвестности, без колебаний вступает в борьбу. Склонен отстаивать то, во что верит и бороться до конца. Часто действует на свой страх и риск, т. к. ему не хватает времени, чтобы обдумать все свои действия и все предусмотреть;

4) лидер – дипломат – опирается на превосходное знание ситуации и ее скрытых деталей. Хорошо информирован обо всех сплетнях и пересудах, поэтому хорошо знает, на кого и как можно повлиять. Предпочитает доверительные встречи в кругу единомышленников. Позволяет открыто говорить то, что всем известно, чтобы отвлечь внимание от своих не афишируемых планов;

5) лидер – утешитель – всегда готов поддержать в трудную минуту, уважает людей, относится к ним доброжелательно, вежлив, предупредителен, способен к сопереживанию.

Выделяют также лидерство в деловой сфере («инструментальное лидерство») и в эмоциональной сфере («экспрессивное лидерство»).

По стабильности выделяют ситуационного и постоянного лидера.

**Организация жизнедеятельности формальной группы осуществляется руководителем группы.** Регуляция неофициальных межличностных отношений в группе осуществляется **лидером**. Лидер обладает высокооцениваемыми психическими качествами, руководитель – официальными полномочиями управления и подчинения.

Достойный руководитель, как правило, является и лидером, но нередко руководитель является не лидером, а только администратором. В различных ситуациях могут быть различные **ситуативные лидеры**. Однако люди склонны обобщать лидерские качества отдельной личности, считать, что если человек выступил лидером в одной ситуации, то он сможет быть лидером и в других ситуациях.

Нередко лидер становится им даже не по деловым качествам, а по способности влиять на окружающих. Лидер в отличие от руководителя не обеспечивает всей жизнедеятельности группы и не несет ответственности за достижение ее целей. Но в отдельных моментах жизнедеятельности группы лидер может превосходить руководителя.

Выделяются следующие ситуативно-обусловленные **типы лидеров: лидер-вдохновитель, лидер – генератор идей, лидер – организатор отдельных видов деятельности, эмоциональный лидер и т. п.**

В отличие от ситуативного лидера **руководитель призван решать комплексные социальные задачи, выявлять исходные условия, в которых действует группа, определять направления ее деятельности: предвидеть как конечный результат деятельности, так и промежуточные результаты отдельных действий группы, координировать и корректировать ее действия.** Группа вырабатывает стратегию своей деятельности, а руководитель принимает тактические решения.

Руководитель группы должен обладать рядом качеств, среди которых первостепенны высокая деловая активность, гибкость мышления,



комбинационные способности, адаптируемость к изменяющимся условиям; коммуникативная культура.

Руководство может осуществляться различными способами – **стилями**. Наиболее распространены три стиля руководства – авторитарный, либеральный и демократический.

**При авторитарном стиле**, как правило, не развивается инициатива группы, в общении с группой преобладает командный тон, поощрения и порицания носят субъективный характер. Руководитель находится как бы над группой. Этот стиль руководства может быть необходимым в экстремальных ситуациях.

**Либеральный стиль** руководства характеризуется невмешательством в принципиальные вопросы жизни группы.

**Демократический стиль** руководства характеризуется товарищеским общением руководителя со всеми членами группы, внимательным отношением к их инициативе, свободным обсуждением всех вопросов деятельности группы.

Во многих случаях своеобразие ситуации требует выдвижения **ситуативного лидера**, хорошо ориентирующегося в условиях данной ситуации и способного к принятию адекватных решений.

Групповые руководители и лидеры осуществляют свои функции посредством принятия единоличных и **групповых решений**.

**Групповое принятие решений** – осуществляемый группой выбор цели и средств ее достижения в альтернативных, проблемных ситуациях. При этом существенна информационная подготовка принятия решения, свободная внутригрупповая дискуссия, позволяющая сопоставить различные позиции, увидеть проблему с различных сторон, уточнить позиции отдельных членов группы, устранить скрытые конфликты, нивелировать эмоциональные реакции. Все это содействует принятию такого решения, которое может в дальнейшем выступить в качестве групповой нормы. Происходит **групповая нормализация** – возникает общепринятая усредненная норма поведения. Если же в результате групповой дискуссии мнения расходятся, возникает **групповая поляризация**. Величина групповой поляризации тем больше, чем больше смещены предпочтения отдельных членов группы от средних значений. Могут возникнуть феномен "сдвига к риску", возрастание рискованности суждений в ходе групповой дискуссии. В этих условиях целесообразны напоминания со стороны руководителя о ценностных стандартах группы. Групповое принятие решений предполагает его согласование со всеми членами группы. Качество групповых решений зависит от уровня социального развития группы.

Руководителю необходимо знать стремления и возможности членов группы, их совместимость в отдельных видах деятельности. Одна из главных задач руководителя – мобилизация группы на принятие взвешенных оптимальных решений. Здесь необходимы такие качества интеллекта руководителя, как гибкость, решительность, неподверженность конформизму, устойчивость к **социальной ингибции** (от лат *inhibeo* – удерживаю) – тормозящему воздействию группы на индивидуальную активность.

Современный руководитель должен быть знаком с основами праксиологии – науки о рациональных основах деятельности, с основами менеджмента –

практическими знаниями и умением эффективного руководства производительными группами.

Дэвид Мерсер, продолжительное время работавший главой английского отделения одной из самых преуспевающих компаний мира – ИБМ (42 тыс. работников, 1,5 тыс. управляющих, годовая прибыль до 5 млрд. долл.), справедливо отмечает, что именно в недрах этой корпорации были сформулированы и опробованы многие современные принципы менеджмента. В их основе – отношения доверия между людьми по вертикали и по горизонтали, забота о подчиненных, хорошее знание психологии управления. Эти принципы базируются на известной теории "Y" Дугласа Мак-Грегори о том, что если условия благоприятны, если работники будут приобщены к управлению, то они будут стремиться к ответственности и творческому решению проблем.

Д. Мерсер предлагает следующий свод передовых принципов менеджмента.

1. Глубокие убеждения в совместных этических ценностях фирмы, ее работников и покупателей.

2. Политика пожизненного найма.

3. Повышение квалификации (возможность перемены работ).

4. Личные (материальные и иные) стимулы к труду.

5. Неспециализированная карьера. Передвижения работника в соответствии с его умением, опытом, желаниями.

6. Личное участие работников в процессе принятия решений.

7. Неявный контроль за работой, в основе которого поиск причин ошибок, а не их фиксация.

8. Выращивание сильной корпоративной культуры труда и взаимоотношений.

9. Холистический (семейно-патерналистский) подход к работнику.

Руководитель призван обеспечить оптимальный социально-психологический климат в своей микросреде, создать условия для взаимного благорасположения людей. Особенно важно не допускать межличностных конфликтов. Причиной таких конфликтов нередко бывают завистливые, своекорыстные, недоброжелательные устремления отдельных руководителей-администраторов, их желание возвыситься над другими людьми, проявить власть, подчинить себе других членов группы.

В целях предупреждения межличностных конфликтов необходимо принимать меры по уравниванию групповых статусов членов группы, культивировать навыки дружелюбного общения, поощрять контакты людей, не допускать ситуаций, при которых поведение одних людей может быть причиной неудач других.

Зрелость коллектива – высокий уровень коллективного сознания, гражданственная позиция членов группы.

Основные особенности зрелого коллектива: 1) ценности и цели коллектива и личности совпадают, жизнь коллектива насыщена социально полезной, совершенствующейся деятельностью; 2) товарищеское равноправие его членов, каждый член коллектива участвует в организации отдельных сторон его

жизнедеятельности; 3) каждый член коллектива видит перспективы движения и проявляет личную заинтересованность в его развитии; 4) положительный опыт социального взаимодействия постоянно накапливается и превращается в традиции; 5) личность защищена коллективом и ответственна перед ним.

Малую группу часто обозначают как первичную. Она в наибольшей степени влияет на потребности, социальную активность и психологическое состояние человека. Значимость малой группы определяется ценностями индивида. Если он ориентируется на нормы, ценности и мнения членов группы, то она выступает как **референтная**, с которой индивид соотносит себя как с эталоном, определяющим нормы. Группа при этом представляет собой источник социальных установок и ценностных ориентации субъекта. Ориентируясь на референтную группу, человек оценивает себя, свои поступки, образ жизни и идеалы. Референтная группа имеет две основные функции: нормативную и сравнительную. Референтная группа может выступать лишь как воображаемая общность. Но она равно способна определять особенности его поведения. Некоторые социальные группы могут обладать временной референтностью, которая затем проходит.

**Социальная группа в своем развитии проходит несколько стадий.** На первой стадии, когда начинает действовать актив группы, руководитель действует совместно с активом, поощряя его самостоятельность и инициативность. На второй стадии все члены группы становятся его активом, дорожат честью коллектива, его достижениями. Требования к отдельным членам группы предъявляет уже не руководитель, а весь коллектив. На высшей стадии развития группы личность сама предъявляет к себе требования. Осуждение коллектива становится высшей мерой воздействия.

Между различными социальными группами возникают разнообразные отношения, реализуется психология **межотраслевых отношений**. При этом возникает феномен **межгруппового восприятия**, межгрупповых **взаимооценок**. Характеристики группы переносятся на всех ее членов. Если достоинства своей группы всячески завышаются, возникает **эффект внутригруппового фаворитизма**, а если достоинства членов чужой группы принижаются – **эффект межгрупповой дискриминации**.

Межгрупповое восприятие становится более адекватным при расширении совместной деятельности групп. Установлено, что в случае стабильных неудач в отношениях с другими группами в данной группе ухудшаются межличностные отношения, возрастает внутригрупповая конфликтность. Межгрупповые связи могут быть горизонтальными и вертикальными, иерархически соподчиненными. (В последнем случае речь идет об особом социально-психологическом образовании – социальной организации.)

Регулятивный механизм жизнедеятельности социальной группы – **групповое сознание**. Однако, как правило, групповое сознание отличается от общественного несистематизированностью, обыденностью, житейским эмпиризмом, **избирательным отношением к отдельным сторонам бытия**. Групповое сознание может складываться как в результате систематического целенаправленного воздействия политических учреждений, средств массовой

информации, так и стихийно, на основе практического жизненного опыта, обычаев и традиций.

Человек осмысливает мир для того, чтобы находиться в согласии с ним. У каждого человека есть собственный "здоровый смысл", своя система отчета целесообразности поведенческих актов. Люди со слабыми исходными позициями легко попадают под чары сомнительных доктрин, гипнотизируются утопическими мифами, включаются в несправедливые дела за реализацию сомнительных лозунгов. Идеология становится привлекательной для масс, если она отвечает на их вопросы. Человеку непременно нужен указатель азимута его пути. Животные благодаря инстинктам не знают этих проблем. Человек же способен идти в разных направлениях, поэтому он превыше всего ценит "правильные" маяки, "верные" учения.

**Социальное взаимодействие людей осуществляется посредством общения.** Социальное общение – основное средство социализации личности, формирования группового и общественного сознания. Личность посредством общения включается в сложную систему социально-психологических связей.

**Процесс принятия группового решения.**

**Виды групповых решений:**

- 1) незаметное решение – решение, принятое в результате хаотичной дискуссии в результате неспособности далее обсуждать вопрос;
- 2) авторитетное решение – решение принимается одним человеком, на которого группа возложила ответственность за это решение;
- 3) решение, принимаемое меньшинством – решение принятое маленькой группировкой, пришедшей к общему мнению, которое принимает большинство;
- 4) компромисс – решение, принятое в результате договоренности о взаимных уступках, которое полностью не удовлетворяет ни одну из сторон;
- 5) решение, принимаемое большинством – решение, принятое в результате голосования;
- 6) единогласное решение – решение, с которым согласны все участники. Оно наблюдается при не проблемной ситуации, принятии формального решения;
- 7) согласованное решение – решение, принятое на основе предварительной работы команды.

**Методы принятия группового решения:**

- 1) открытое общение;
- 2) ролевая игра – каждый из участников выполняет предписанную ему роль, в результате игры рождается наиболее приемлемое решение;
- 3) групповая дискуссия – обсуждение в группе каких-либо проблем, значимых для большинства участников.

**Этапы групповой дискуссии:**

- 1) формулировка проблемной ситуации;
- 2) высказывание идей;
- 3) обсуждение решений;
- 4) принятие решения;
- 5) разработка программы и плана действий.

**Разновидности групповой дискуссии:**

1) метод «мозгового штурма» – проходит в несколько этапов. На первом этапе идет изложение проблемы, при этом всех участников просят свободно излагать свои идеи по решению проблемы, в независимости от того насколько они реальны. Главная задача состоит в том, чтобы прозвучало как можно больше идей. Критика своих и чужих идей запрещается. На следующем этапе идеи комбинируются, видоизменяются. На последнем этапе идет отбор и оценка идей;

2) метод синектики также проводится в несколько этапов. На первом этапе выделяются «синекторы» (затравщики) дискуссии, которые отстаивают противоположные мнения и начинают дискуссию, в которую постепенно включаются и другие члены группы. В ходе дискуссии отбрасываются крайности и принимается решение, удовлетворяющее всех;

3) «консенсус» – путем открытого обсуждения исходных индивидуальных вариантов вырабатывается единое групповое;

4) «диалектическая» – обсуждаются не варианты, а факторы, определяющие их;

5) «диктатура» – обсуждение заканчивается выбором участника, чье мнение и становится мнением группы;

6) метод Дельфи – многократное анонимное и изолированное высказывание и обсуждение мнений в письменной форме. За несколько раундов обычно удается прийти к общему решению;

7) «коллективная» методика – усреднение результата, что исключает все индивидуальные влияния. Дает наименьшую точность.

#### **Негативные эффекты при принятии решений в группе:**

1) эффект «социальной фасилитации» – затруднение в выполнении сложных действий в присутствии наблюдателей при улучшении простых;

2) эффекты «Социальной лени» и «распределения ответственности» – снижение эффективности в принятии групповых решений при ослаблении связи между собственными усилиями и результатами и «размывании» ответственности;

3) эффект «конформизма» – влияние восприятия окружающих на восприятие индивидуума;

4) эффект «группового мышления» или эффект «группового духа» – принятие неверных решений, основанных на чувстве превосходства и неуязвимости группы. Наблюдается в хорошо сплоченной группе, в результате её изоляции от альтернативного источника информации, удачности предыдущих решений, чувства защищенности и высокого уровня неопределенности одобрения индивидуальных мнений членами группы.

#### **4. Феноменология малых групп.**

*Малая группа – спортивная команда. Руководство малой группой – спортивной командой.*

**Эффективные способы управления малой группой.** Современные способы управления базируются на различных теориях мотивации. Условно все эти способы можно разделить на материальную и нематериальную стимуляцию.

#### **Способы материальной стимуляции:**

1) оплаты труда по результатам деятельности;

2) системы доплат за знания и профессионализм;

3) «участие в доходах» – вознаграждение работников за результаты, на которые они могут оказывать прямое воздействие. При этом, все работники компании, начиная рядовым рабочим, и кончая менеджером высшего звена, получают одинаковый процент, что заставляет их работать в тесной кооперации, сплоченной командой;

4) «участие в прибылях» – получение менеджерами премий, рассчитываемых по итогам года с учетом размеров прибыли компании;

5) участие сотрудников в рискованных фондах. Эта система предусматривает отчисление небольшой части зарплаты в рискованный фонд. Если отделение достигает этой цели, каждый работник получает данную часть зарплаты; если отделение превысит запланированный показатель на 25–50 %, работники получают двойную или тройную сумму. В случае невыполнения плана более чем на 20 %, работники теряют свои отчисления в «рискованный» фонд. Недостатком двух последних способов стимулирования, является то, что многие работники не имеют достаточного влияния на конечные результаты работы всего отделения, кроме того, работники разных производственных единиц имеют зачастую совершенно разные производственные цели;

б) специальные системы стимулирования для отдельных малых групп и активное вовлечение работников в решение вопросов организации материального стимулирования.

**Способы нематериальной стимуляции строятся на удовлетворении высших потребностей, таких как:**

1) социальные потребности:

а) поручение работникам такой работы, которая позволила бы им общаться;

б) создание атмосферы взаимного доверия, духа единой команды;

в) проведение с подчиненными периодических совещаний по профилактике брака и увеличению качества и количества выпускаемой продукции;

г) поддержание возникших неформальных групп, если они не наносят организации реального ущерба;

д) поощрение присоединения к группе новых людей;

е) создание условий для социальной активности членов организации вне ее рамок;

2) потребности в уважении:

а) предложение подчиненным более содержательной работы;

б) обеспечение положительной обратной связи с достигнутыми результатами;

в) высокая оценка и поощрение достигнутых результатов;

г) привлечение подчиненных к формулировке целей и выработке решений;

д) делегирование подчиненным дополнительных прав и полномочий;

е) продвижение подчиненных по служебной лестнице;

ж) обеспечение обучения и переподготовки;

3) потребности в самовыражении:

а) полное использование потенциала сотрудника;

б) поручение подчиненным сложной и важной работы, требующей от них полной отдачи;

в) поощрение и развитие у подчиненных творческих способностей.

Эффективному управлению в немалой степени способствует авторитет руководителя.

#### **Стратегии «самопрезентации» руководителя (Б. Наивен):**

1) обоснование информационной власти: руководитель посвящает подчиненных в общую информацию, которая будет основой для последующего убеждения;

2) подчеркивание общности руководителя и коллектива;

3) самодемонстрация – заключается или в рассказе о своем профессиональном пути (стаже работы, полученных знаниях) или демонстрация своих знаний, умений и навыков;

4) авторизация позиции власти легитимности – заключается в деликатном подчеркивании своей ответственности за эту работу;

5) введение системы наказуемости для установления легитимности беспристрастности;

б) демонстрации эффективного контроля-наблюдения и др.

#### **Рекомендуемая литература**

1. Введение в психологию: учеб. пособие / Под ред. А.П. Лобанова, С.И. Коптевой. – Мн.: Высш. шк., 2004. – 302 с.

2. Гальперин, П.Я. Лекции по психологии / П.Я.Гальперин. – М.: АСТ: КДУ, 2007. – 399 с.

3. Козубовский, В.М. Общая психология: познавательные процессы. В 3-х ч. Ч.2. / В.М. Козубовский – Мн.: Амалфея, 2004. – 311 с.

4. Крысько, В.Г. Общая психология / В.Г.Крысько. – СПб.: Питер, 2009. – 253 с.

5. Маклаков, А.Г. Общая психология / А.Г. Маклаков. – СПб.: Питер, 2009. – 582 с.

6. Немов, Р.С. Психология: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн. – 4-е изд. – Кн. 1: Общие основы психологии / Р.С. Немов. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 688 с.

7. Петровский, А.В. Психология / А.В.Петровский, М.Г. Ярошевский. – М.: Академия, 2007. – 501 с.

8. Рогов, Е.И. Общая психология / Под ред. Е.И. Рогова. – М.: Ростов н/Д.: Март, 2008. – 557 с.

9. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии: В 2 т. – Т. 2. / С.Л. Рубинштейн – М.: Педагогика, 1989. – 456с.

10. Саблин, В.С. Психология человека / В.С. Саблин, С.П. Слаква. – М.: Дашков и К, 2006. – 741 с.

11. Сорокун, Г.А. Основы психологии / П.А. Сорокун. – Псков: ПГПУ, 2005 – 312 с.

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ



## Лекция 16 Коммуникативная деятельность как психология взаимодействия

### Вопросы

1. Сущность, функции и средства общения.
2. Коммуникативная компетентность личности.
3. Механизмы межличностного восприятия.

### 1. Сущность, функции и средства общения.

*Понятие общения. Виды общения, его функции, роль общения в психическом развитии человека. Общение как обмен информацией. Общение как взаимодействие. Средства общения. Вербальные и невербальные средства общения. Стратегии, тактики общения. Уровни общения; конвенциональный примитивный, манипулятивный, стандартизированный, игровой, деловой и духовный.*

**Общение** – это сложный, многоплановый информационный процесс взаимодействия людей, порождаемый потребностями совместной деятельности; самостоятельный вид человеческой деятельности и атрибут других видов человеческой деятельности.

В процессе общения происходит передача и прием сообщения с помощью вербальных и невербальных средств. Процесс общения включает как прямую, так и обратную связь, в результате чего происходит обмен информацией между участниками общения, ее восприятие и познание ими, а также их влияние друг на друга и взаимодействие.

Общение присуще всем высшим живым существам. Человеческое общение является наиболее совершенным видом общения, так как процесс общения происходит осознанно и опосредствован речью.

#### **В процессе общения выделяют следующие фазы:**

- 1) фаза взаимонаправленности;
- 2) фаза взаимоотражения (психическое отражение партнера, то есть осознание индивидом ситуации действия);
- 3) фаза взаимоинформирования (собственно действие);
- 4) фаза взаимоотключения (свертывания контакта).

Фазы 2 и 3 в процессе контакта могут повторяться, при этом происходит новое отражение партнера, чье поведение уже изменено произошедшим обменом информацией.

#### **Характеристики общения:**

*1) содержание общения включает передачу информации, восприятие и взаимооценку партнеров. Информация может содержать:*

- а) сведения о внутреннем мотивационном состоянии живого существа;
- б) о наличных потребностях, рассчитывая на потенциальное участие в их удовлетворении;
- в) данные об эмоциональных состояниях (печаль, страдание, радость, гнев, удовлетворенность и т. п.), ориентированные на то, чтобы настроить другое живое существо на контакт;

г) информация о состоянии внешней среды, сигналы об опасности или о присутствии где-то поблизости положительных, биологически значимых факторов (пищи, воды, другого существа);

д) знания о мире и приобретенный опыт, знания, способности, умения и навыки (свойственны только человеческому общению);

2) *целью общения у животных может быть побуждение другого живого существа к определенным действиям, предупреждение о том, что необходимо воздержаться от какого-либо действия. Цели общения человека значительно шире, они включают передачу и получение объективных знаний о мире, согласование разумных действий людей в их совместной деятельности, обучение и воспитание, установление и прояснение личных и деловых взаимоотношений, удовлетворения социальных, культурных, познавательных, творческих, эстетических, интеллектуальных и нравственных потребностей;*

3) *внешняя сторона общения, которая выражается:*

а) *коммуникативной активностью;*

б) *интенсивностью действий;*

в) *инициативностью;*

г) *мастерством и др.;*

4) *внутренняя сторона общения, под которой подразумевается отражение субъективного восприятия взаимодействия и реакции на реальный или ожидаемый контакт;*

5) **стили общения**, которые отражают индивидуально-типологические особенности взаимодействия людей.

б) средства общения;

7) функции общения.

**В структуре общения различают:**

1) коммуникативную сторону;

2) интерактивную сторону;

3) перцептивную сторону.

В процессе общения человек выступает сразу в двух ипостасях: как объект и как субъект познания.

**Информационные подходы** базируются на трех основных положениях:

1) содержание информации может быть преобразовано в различные символы;

2) человек является своеобразным экраном, на который «проецируется» передаваемая информация после ее восприятия и переработки;

3) существует некое пространство, в котором взаимодействуют дискретные организмы и объекты ограниченного объема.

В рамках информационного подхода было разработано **две основных модели:**

1) **модель К. Шеннона и В. Вивера**, представляющая изменения сообщений в различные изображения, знаки, сигналы, символы, языки или коды и их последующую декодировку. Модель включала пять элементов, организованных в линейном порядке: источник информации – передатчик информации (шифратор) – канал для передачи сигналов – приемник информации

(дешифратор) – получатель информации. Позже она была дополнена такими понятиями, как «обратная связь» (отклик получателя информации), «шум» (искажения и помехи в сообщении при его прохождении по каналу), «фильтры» (преобразователи сообщения, когда оно достигает шифратора или покидает дешифратор) и др. Основным **недостатком** этой модели явилась недооценка других подходов в изучении проблемы общения;

2) **модель коммуникационного обмена, которая включала:**

а) коммуникационные условия;

б) коммуникационное поведение;

в) коммуникационные ограничения выбора стратегии общения;

г) критерии интерпретации, определяющие и направляющие способы восприятия и оценки людьми своего поведения по отношению друг к другу.

**Интеракционные подходы** – рассматривают общение как ситуацию совместного присутствия, которая взаимно устанавливается и поддерживается людьми при помощи различных форм поведения и внешних атрибутов (внешности, предметов, обстановки и т. п.). В рамках интеракционных подходов было разработано **пять моделей организации общения:**

1) **лингвистическая модель**, согласно которой, все взаимодействия образуются и комбинируются из 50–60 элементарных движений и поз тела человека, а поведенческие акты, сформированные из этих единиц, организуются по принципу организации звуков в словах;

2) **модель социального навыка** основывается на идее научения общению в самом общении;

3) **равновесная модель** предполагает, что любое изменение поведения обычно компенсируется другим изменением и наоборот (например, диалог-монолог, сочетание вопросов и ответов);

4) **программная модель социального взаимодействия** постулирует, что общая структура межличностного взаимодействия порождается благодаря действию, по крайней мере, трех видов программ:

а) программы, имеющей дело с простой координацией движений;

б) программы, контролирующей изменение видов активности индивидов в ситуации, когда возникают помехи или неопределенности;

в) программы, управляющей комплексной задачей метаобщения.

Эти программы усваиваются индивидами по мере научения и позволяют организовывать разнородный поведенческий материал. Они «запускаются» в зависимости от содержательного контекста конкретной ситуации, задачи и социальной организации;

5) **системная модель** рассматривает взаимодействие как конфигурацию систем поведения, управляющих обменом речевых высказываний и использованием пространства и территории взаимодействия.

**Реляционный подход** строится на том, что общение – это система взаимоотношений, которые люди развивают друг с другом, с общиной и средой обитания, в которой они живут. Под информацией же понимается любое изменение какой-либо части этой системы, вызывающее изменение других

частей. Люди, животные или другие организмы являются неотъемлемой частью процесса общения с момента рождения до момента смерти.

#### **Виды общения по средствам:**

1) вербальное общение – осуществляется посредством речи и является прерогативой человека. Оно предоставляет человеку широкие коммуникативные возможности и гораздо богаче всех видов и форм невербального общения, хотя в жизни не может полностью его заменить;

2) невербальное общение происходит с помощью мимики, жестов и пантомимики, через прямые сенсорные или телесные контакты (тактильные, зрительные, слуховые, обонятельные и другие ощущения и образы, получаемые от другого лица). Невербальные формы и средства общения присущи не только человеку, но и некоторым животным (собакам, обезьянам и дельфинам). В большинстве случаев невербальные формы и средства общения человека являются врожденными. Они позволяют людям взаимодействовать друг с другом, добиваясь взаимопонимания на эмоциональном и поведенческом уровнях. Важнейшей невербальной составляющей процесса общения является умение слушать.

#### **Виды общения по целям:**

1) биологическое общение связано с удовлетворением основных органических потребностей и необходимо для поддержания, сохранения и развития организма;

2) социальное общение направлено на расширение и укрепление межличностных контактов, установление и развитие интерперсональных отношений, личностного роста индивида.

#### **Виды общения по содержанию:**

1) материальное – обмен предметами и продуктами деятельности, которые, служат средством удовлетворения их актуальных потребностей;

2) когнитивное – передача информации, расширяющей кругозор, совершенствующей и развивающей способности;

3) кондиционное – обмен психическими или физиологическими состояниями, оказание влияния друг на друга, рассчитанное на то, чтобы привести человека в определенное физическое или психическое состояние;

4) деятельностное – обмен действиями, операциями, умениями, навыками;

5) мотивационное общение состоит в передаче друг другу определенных побуждений, установок или готовности к действиям в определенном направлении.

#### **По опосредованности:**

1) непосредственное общение – происходит с помощью естественных органов, данных живому существу природой: руки, голова, туловище, голосовые связки и т. п.;

2) опосредствованное общение – связано с использованием специальных средств и орудий для организации общения и обмена информацией (природных (палка, брошенный камень, след на земле и т. д.) или культурных предметов (знаковые системы, записи символов на различных носителях, печать, радио, телевидение и т. п.);

3) прямое общение строится на основе личных контактов и непосредственного восприятия друг другом общающихся людей в самом акте общения (например, телесные контакты, беседы людей друг с другом и т. д.);

4) косвенное общение происходит через посредников, которыми могут быть другие люди (например, переговоры между конфликтующими сторонами на межгосударственном, межнациональном, групповом, семейном уровнях).

#### **Другие виды общения:**

1) деловое общение – общение, целью которого является достижение какого-либо четкого соглашения или договоренности;

2) воспитательное общение – предполагает целенаправленное воздействие одного участника на другого с достаточно четким представлением желаемого результата;

3) диагностическое общение – общение, целью которого является формулировка определенного представления о собеседнике или получение от него какой-либо информации (таково общение врача с пациентом и т. п.);

4) интимно-личностное общение возможно при заинтересованности партнеров в установлении и поддержании доверительного и глубокого контакта, возникает между близкими людьми и в значительной степени является результатом предшествующих взаимоотношений.

#### **33. Функции и средства общения**

**Функции общения** – это роли и задачи, которые выполняет общение в процессе социального бытия человека:

1) **информационно-коммуникативная функция** состоит в обмене информацией между индивидами. Составными элементами общения являются: коммуникатор (передает информацию), содержание сообщения, реципиент (принимает сообщение). Эффективность передачи информации проявляется в понимании информации, ее принятии или непринятии, усвоение. Для осуществления информационно-коммуникативной функции необходимо наличие единой или сходной системы кодификации/декодификации сообщений. Передача любой информации возможна посредством различных знаковых систем;

2) **побудительная функция** – стимуляция активности партнеров для организации совместных действий;

3) **интегративная функция** – функция объединения людей;

4) **функция социализации** – общение способствует выработке навыков взаимодействия человека в обществе по принятым в нем нормам и правилам;

5) **координационная функция** – согласование действий при осуществлении совместной деятельности;

6) **функция понимания** – адекватное восприятие и понимание информации;

7) **регуляционно-коммуникативная (интерактивная) функция** общения направлена на регуляцию и коррекцию поведения при непосредственной организации совместной деятельности людей в процессе их взаимодействия;

8) **аффективно-коммуникативная функция** общения состоит в воздействии на эмоциональную сферу человека, которое может быть целенаправленным или произвольным.

**Средства общения – способы кодирования, передачи, переработки и расшифровки информации, передаваемой в процессе общения. Они бывают вербальные и невербальные.**

**Вербальные средства общения – слова с закрепленными за ними значениями.** Слова могут быть произнесены вслух (устная речь), написаны (письменная речь), заменены жестами у слепых или произнесены про себя.

Устная речь является более простой и экономичной формой вербальных средств. Она разделяется на:

- 1) диалогическую речь, в которой принимают участие два собеседника;
- 2) монологическую речь – речь, которую произносит один человек.

Письменная речь применяется при невозможности устного общения или когда необходима точность, выверенность каждого слова.

**Невербальные средства общения – знаковая система, которая дополняет и усиливает вербальную коммуникацию, а иногда и заменяет ее.** С помощью невербальных средств общения передается около 55–65 % информации. К невербальным средствам общения относятся:

1) визуальные средства:

а) кинестетические средства – это зрительно воспринимаемые движения другого человека, выполняющие выразительно-регулятивную функцию в общении. К кинесике относятся выразительные движения, проявляющиеся в мимике, позе, жесте, взгляде, походке;

б) направление взгляда и визуальный контакт;

в) выражение лица;

г) выражение глаз;

д) поза – расположение тела в пространстве («нога на ногу», перекрест рук, перекрест ног и т. д.);

е) дистанция (расстояние до собеседника, угол поворота к нему, персональное пространство);

ж) кожные реакции (покраснение, испарина);

з) вспомогательные средства общения (особенности телосложения (половые, возрастные)) и средства их преобразования (одежда, косметика, очки, украшения, татуировка, усы, борода, сигарета и т. п.);

2) акустические (звуковые):

а) связанные с речью (громкость, тембр, интонация, тон, высота звука, ритм, речевые паузы и их локализация в тексте);

б) не связанные с речью (смех, скрежет зубов, плач, кашель, вздохи и т. п.);

3) тактильные – связанные с прикосновением:

а) физическое воздействие (ведение слепого за руку и др.);

б) такевика (пожатие руки, хлопанье по плечу).

34. Уровни и формы общения

В зарубежной и отечественной психологии имеются различные взгляды на уровни общения.

**Уровни общения по Б.Г. Ананьеву:**

1) микроуровень – состоит из самых мелких элементов межличностного общения с ближайшим окружением, с которым человек живет и чаще всего вступает в контакт (семья, друзья);

2) мезоуровень – общение на уровне школы, производственной бригады и т. д.;

3) макроуровень включает такие крупные структуры, как управление и торговля.

#### **Уровни общения по Э. Берну:**

1) ритуалы – это определенный порядок действий, которым совершается и закрепляется обычай;

2) времяпрепровождения (просмотр телевизора, чтение книг, танцы и т. д.);

3) игры – виды деятельности, результатом которых не становится производство какого-либо продукта;

4) близость – интимные отношения;

5) деятельность – специфический вид активности человека, направленный на познание и преобразование окружающего мира.

#### **Наиболее распространенной в отечественной психологии является следующая уровневая система:**

1) примитивный уровень – предполагает реализацию схемы общения, в которой собеседник не партнер, а нужный или мешающий предмет. При этом фазы контакта исполняются в пристройке сверху или (с откровенно сильным партнером) снизу. Подобный уровень общения предлагается в состоянии опьянения, озлобления, в состоянии конфликта и т. д.;

2) манипулятивный уровень – реализуется схема партнер – соперник в игре, которую непременно надо выиграть, причем выигрыш – выгода (материальная, житейская или психологическая). При этом манипулятор улавливает и пытается использовать слабые места партнера;

3) стандартизованный уровень – общение, основанное на стандартах, когда один из партнеров (или оба) не желают контакта, но без него не обойтись;

4) конвенциональный уровень – уровень обычного равноправного человеческого общения в рамках принятых правил поведения. Этот уровень требует от партнеров высокой культуры общения, которое может рассматриваться как искусство и для овладения которым иному человеку приходится годами работать над собой. Он является оптимальным для разрешения личных и межличностных проблем в человеческих контактах;

5) игровой уровень – характеризуется также как конвенциональный, но с повышенной положительной направленностью на партнера, интересом к нему и желанием породить подобный же интерес к себе со стороны партнера. В игре главное – заинтриговать, заинтересовать партнера. На этом уровне больше ценится возникшая человеческая связь, а не информативная компонента общения. Идеален для преподавательской деятельности;

6) уровень делового общения – по сравнению с конвенциональным уровнем предполагает повышенную направленность на партнера как на участника коллективной деятельности. Главным на этом уровне является степень

умственной и деловой активности партнера, его включенность в общую задачу. Идеален для групповой деятельности, для мозговых штурмов и т. д.;

7) духовный уровень – высший уровень человеческого общения, для которого характерно взаиморастворение в партнере, высокая спонтанность мысли и чувства, предельная свобода самовыражения, партнер воспринимается как носитель духовного начала, и это начало пробуждает в нас чувство, которое сродни благоговению.

## 2. Коммуникативная компетентность личности.

Общение – сложный процесс взаимодействия между людьми, заключающийся в обмене информацией, а также в восприятии и понимании партнёрами друг друга. Человек, передающий информацию, называется коммуникатором, получающий ее – реципиентом. Общение включает в себя обмен информацией между ее участниками, который может быть охарактеризован в качестве коммуникативной стороны общения. Вторая сторона общения - взаимодействие общающихся: обмен в процессе речи не только словами, но и действиями, поступками. Третья сторона общения предполагает восприятие общающимися друг друга

**Коммуникативная сторона общения** выражается в обмене информацией между людьми.

Философ и культуролог М. С. Каган в свою очередь считает, что «общение» имеет и практический, материальный, и духовный, информационный характер, тогда как «коммуникация» — это чисто информационный процесс, т. е. передача сообщений. Подлинное общение — это именно субъект-субъектная связь, при которой «нет отправителя и получателя сообщений, а есть собеседники, соучастники общего дела». Процесс общения, в отличие от коммуникации, носит двунаправленный характер. Коммуникация – монологична, общение диалогично. Подлинное общение — это Я+Ты=Мы; это явление обусловлено этимологией русского слова «общение», которая раскрывается через термин «ОБЩЬ» — вместе, совместно. Понятие «коммуникация» шире общения: оно включает в себя и технические аспекты, и обмен информацией в обществе в целом и в его подсистемах.



**Коммуникационная модель**

Коммуникация - передача сообщения, сознательное, построенное, адресное и целесообразное влияние на взгляды и ценности собеседника, построенное преимущественно на рациональной основе.





Рис. Схема коммуникации.

Коммуникацию чаще иллюстрируют черно-белыми картинками, поскольку эмоции и чувства для коммуникации мало характерны.

К коммуникациям относят деловую переписку, переговоры, межличностную, межгрупповую, публичную, массовую и политическую коммуникацию. В межличностной коммуникации всегда отличают вербальную и невербальную коммуникацию, подчеркивая важность последней.

Понятия "коммуникация" и "общение" в жизни часто употребляют как синонимы, но это не вполне справедливо, между ними есть существенная разница. Бытовое - чаще общение, профессиональное - чаще коммуникация. Бесцельное и без правил - чаще общение, с осознанной целью и по скриптам (по заранее подготовленным текстам) - чаще коммуникация. В отличие от общения, коммуникация предполагает наличие цели как минимум у одного из участников.

Коммуникатор - человек со склонностью (задачей) влиять на окружающих (партнера) адресно и целесообразно, подбирая действия, слова, интонации и формулировки, чтобы получить нужную реакцию или ответ. Противоположный тип - простой человек, действующий без цели, по причине, по принципу «потому что». Простой человек хорош в качестве друга и не уместен в деловой обстановке, где требуются выстроенные коммуникации. Люди общаются, потому что им это нравится и хочется. Основная задача коммуникации - эффективность, эффективная передача нужной информации либо оказание необходимого воздействия.

**Особенности процесса обмена информацией в процессе человеческого общения:**

- 1) происходит не только передача информации, но и её формирование, уточнение и развитие;
- 2) обмен информацией сочетается с отношением людей друг к другу;

3) происходит взаимное влияние и воздействие людей друг на друга;

4) коммуникативное влияние людей друг на друга возможно только при совпадении систем кодификации у коммуникатора (отправителя) и реципиента (принимающего);

5) возможно возникновение специфических коммуникативных барьеров социального и психологического характера.

**Структурные компоненты общения как коммуникативной деятельности:**

1) субъект общения – коммуникатор;

2) объект общения – реципиент;

3) предмет общения – содержательная часть отправляемой информации;

4) действия общения – единицы коммуникативной активности;

5) средства общения – операции, с помощью которых осуществляются действия общения;

6) продукт общения – образование материального и духовного характера, как итог общения.

**Интерактивная сторона общения** проявляется во взаимодействии людей друг с другом, т. е. обмене информацией, побуждениями, действиями.

**Цель взаимодействия** состоит в удовлетворении своих потребностей, интересов, реализации целей, планов, намерений.

**Типы взаимодействия:**

1) положительные – взаимодействия, направленные на организацию совместной деятельности:

а) кооперация;

б) согласие;

в) приспособление;

г) ассоциация;

2) отрицательные – взаимодействия, направленные на нарушение совместной деятельности, создание для неё препятствий:

а) конкуренция;

б) конфликт;

в) оппозиция;

г) диссоциация.

**Факторы, влияющие на тип взаимодействия:**

1) степень единства подходов к решению проблем;

2) понимание обязанностей и прав;

3) способы решения возникающих проблем и др.

**Перцептивная сторона общения** выражается в процессе восприятия, изучения и оценки партнерами друг друга.

**Структурные элементы социальной перцепции:**

1) субъект межличностного восприятия – тот, кто воспринимает (изучает) в процессе общения;

2) объект восприятия – того, кого воспринимают (познают) в процессе общения;

3) процесс познания – включает познание, обратную связь, элементы коммуникации.

**Коммуникативная компетентность** – это владение сложными коммуникативными навыками и умениями, формирование адекватных умений в новых социальных структурах, знание культурных норм и ограничений в общении, знание обычаев, традиций, этикета в сфере общения, соблюдение приличий, воспитанность, ориентация в коммуникативных средствах, присущих национальному, сословному менталитету и выражающихся в рамках данной профессии [6].

Коммуникативная компетентность – это обобщающее коммуникативное свойство личности, включающее в себя коммуникативные способности, знания, умения и навыки, чувственный и социальный опыт в сфере делового общения.

Коммуникативная компетентность складывается из способностей:

1. Давать социально-психологический прогноз коммуникативной ситуации, в которой предстоит общаться;
2. Социально-психологически программировать процесс общения, опираясь на своеобразие коммуникативной ситуации;
3. Осуществлять социально-психологическое управление процессами общения в коммуникативной ситуации.

Коммуникативная компетентность выступает интегральным качеством, синтезирующим в себе общую культуру и её специфические проявления в профессиональной деятельности. Одним из условий коммуникативной компетентности является выполнение определенных правил и требований. Наиболее значимые из этих правил состоят в следующем:

- Наиболее общим правилом является правило, согласно которому нельзя приступать к сообщению мысли, если она непонятна или не до конца понятна самому себе.
- Правило «постоянной готовности к пониманию». Существует большое количество семантических и личностных барьеров, которые часто приводят к неполному и неточному пониманию сообщений.
- Правило конкретности. Следует избегать неопределенных, двусмысленных, расплывчатых выражений и слов, а без необходимости не пользоваться незнакомыми или узкоспециализированными терминами.
- Правило контроля над невербальными сигналами. Недостаточно контролировать только свою речь и содержание сообщения. Необходимо также контролировать над его формой в той части, которая касается его внешнего «сопровождения» — мимикой, жестами, интонацией, позой.
- Правило «собственной неправоты». При коммуникации всегда необходимо допускать, что личная точка зрения может быть неправильной. Это часто предостерегает от серьезных ошибок.
- Правило «места и времени». Эффективность любого сообщения резко возрастает в случае его своевременности и выбора наиболее адекватной ситуации, в которой оно реализуется.
- Правило открытости означает готовность к пересмотру своей точки

зрения под влиянием вновь открывающихся обстоятельств, а также способность принимать и учитывать точку зрения собеседника.

- Правило активного и конструктивного слушания — одно из основных условий эффективных коммуникаций.

- Правило обратной связи. Именно это правило, в конечном счете, обеспечивает достижение главной цели коммуникативного процесса — взаимопонимания.

**Стратегии общения:** 1) открытое — закрытое общение; 2) монологическое — диалогическое; 3) ролевое (исходя из социальной роли) — личностное (общение «по душам»).

Открытое общение — желание и умение выразить полно свою точку зрения и готовность учесть позиции других. Закрытое общение — нежелание либо неумение выразить понятно свою точку зрения, свое отношение, имеющуюся информацию. Использование закрытых коммуникаций оправдано в случаях: 1) если есть значительная разница в степени предметной компетентности и бессмысленно тратить время и силы на поднятие компетентности «низкой стороны»; 2) в конфликтных ситуациях открытие своих чувств, планов противнику нецелесообразно. Открытые коммуникации эффективны, если есть сопоставимость, но не тождественность предметных позиций (обмен мнениями, замыслами). «Одностороннее выспрашивание» — полужакрытая коммуникация, в которой человек пытается выяснить позиции другого человека и в то же время не раскрывает своей позиции. «Истерическое предъявление проблемы» — человек открыто выражает свои чувства, проблемы, обстоятельства, не интересуясь тем, желает ли другой человек «войти в чужие обстоятельства», слушать «излияния».

**Стили общения** подразделяются на:

- а) дружеский;
- б) подавляющий;
- в) популистский;
- г) заигрывающий;
- д) требовательный;
- е) деловой;
- ж) позиционный;
- з) сдержанный и др.;

**Уровни общения**

Слушатели всех типов хотя и проявляют свои индивидуальные различия в восприятии информации и собеседника, но в способах налаживания контакта и развертывания ситуации общения они выходят на несколько уровней общения.

Выделяют **три уровня общения:**

**1. Макроуровень** выражается в том, что человек общается с другими людьми в соответствии со сложившимися обстоятельствами, традициями или обычаями.

**2. Мезауровень** предполагает общение в пределах содержательной темы, оно может быть единичным или носить многообразный характер.

**3. Микроуровень** несет элемент содержания и выражается в определенных

показателях, которые характерны и для других уровней: вопрос — ответ, рукопожатие, мимика, пантомимика и т. д.

По другой классификации выделяют следующие **уровни общения** (А. Б. Добрович):

**1. Конвенциональный.** Характеризуется проявлением интереса к личности партнера, открытостью, готовностью встать на его место. Этот уровень требует высокой культуры общения. Он наиболее оптимален для решения межличностных проблем.

**2. Примитивный.**

Для человека, вступающего в контакт на этом уровне, другой партнер представляется как предмет, нужный или ненужный в общении.

Если нужный, то хороши все средства для овладения им, если мешающий, то его можно оттолкнуть.

Если нам необходимо получить, например, от родителей, мужа норко-июю шубу, то мы стараемся быть ласковыми, заботливыми, угодливыми, но как только шуба получена, все возвращается на круги своя.

**3. Манипулятивный.** Субъект, выбирающий этот уровень, выступает в роли игрока, которому непременно надо выиграть, ведь этот ныгрыш сулит в любом случае выгоду, как материальную, так и психологическую.

Манипулятор в любой ситуации общения ставит себя выше других, считает себя лучше, умнее всех.

Примером служит эпизод из кинофильма «Операция «Ы» и другие приключения Шурика», в котором нерадивый студент, придя на экзамен с розой в петлице, заявляет профессору, что для него экзамен всегда праздник, а сам передает сигнал другу: «Профессор... лопух...»

**4. Стандартизированный, или контакт масок.**

Общение происходит на основе некоторых стандартов и представляет собой развертывание так называемого ролевого веера.

Интерес к партнеру по общению проявляется как к носителю определенной социальной роли (преподаватель колледжа, пассажир в транспорте), истинное «Я» скрыто под маской.

**Маска** — определенная совокупность нормативных элементов вербального и невербального поведения. Существуют маски вежливости, безучастия, приветливости, рубахи-парня, озабоченности, обиженного на весь мир человека.

**Маски могут быть**

конвенциональными, т. е. соблюдающими определенные этикетные традиции; реактивными, т. е. возникающими в ответ на маску партнера; ситуативными, т. е. проявляющимися в наборе дежурных фраз, характерных для общения в данной ситуации. Люди меняют маски почти автоматически, по обстоятельствам. В одних случаях маска просто необходима, чтобы избежать конфликта или психологически защитить личность, а в других — мешает, так как по своей природе человек стремится к тесным межличностным отношениям, к самовыражению, а маски не позволяют этого сделать.

**5. Игровой.** Этот уровень характеризуется тонкостью содержания и богатством оттенков. Определенная игра с партнером выражается в отражении

друг друга.

**6. Духовный.** Высший уровень человеческого общения. Партнер К к' принимается как носитель духовного начала. Духовность реали-1\чси за счет взаимопроникновения личностей, совместного по-ИОКВ, стремления к единому сердцу.

Говоря об уровнях общения, нельзя утверждать, что один из них плох, а другой хорош. Каждый в отдельности и вместе взятые они помогают человеку лучше ориентироваться в ситуации общения и взаимодействовать с партнерами.

### **3. Механизмы межличностного восприятия.**

*Идентификация, рефлексия, стереотипизация, эмпатия. Виды и техники слушания. Влияние общения на развитие личности.*

Межличностное восприятие понимание и оценка человека человеком. Специфика межличностного восприятия по сравнению с восприятием неодушевленных предметов заключается в большей пристрастности, что проявляется в слитности когнитивных(познавательных) и эмоциональных компонентов, в более ярко выраженной оценочной и ценностной окраске, в более прямой зависимости представления о другом человеке от мотивационно-смысловой структуры деятельности воспринимающего субъекта. Значительное число исследований межличностного восприятия посвящено изучению формирования первого впечатления о человеке. В них выясняются закономерности «дистраивания» образа другого человека на основе наличной, нередко ограниченной информации о нем и при выявлении актуальных потребностей воспринимающего субъекта, фиксируются механизмы, приводящие к искажению межличностного восприятия. Важная особенность межличностного восприятия человека на основе наличной, нередко ограниченной информации о нем и при выявлении актуальных потребностей воспринимающего субъекта, фиксируется действием механизмов, приводящих к искажению межличностного восприятия. Важнейшими из таких механизмов являются:

- идентификация понимание и интерпретация другого человека путем отождествления себя с ним;
- социально-психологическая рефлексия понимание другого путем размышления за него;
- эмпатия понимание другого человека путем эмоционального чувствования в его переживаниях;
- стереотипизация восприятие и оценка другого путем распространения на него характеристик какой-либо социальной группы и др [10].

*Активное слушание (рефлексивное)* - это слушание, при котором происходит рефлексия, то есть осознание и анализ своих собственных чувств, причин поступков. Оно представляет собой процесс расшифровки смысла сообщений, выделение из речи говорящего законченных предложений (и слов, подчеркиваемых самим собеседником), а также оценка услышанного, включающая отделение фактов от мнения собеседника.

*Пассивное (нерефлексивное) слушание* - это умение внимательно молча слушать, не вмешиваясь в речь собеседника своими замечаниями.

Пассивное слушание полезно в тех случаях, когда собеседник проявляет глубокие чувства, горит желанием высказать свою точку зрения, хочет обсудить наболевшие вопросы. Здесь важно просто слушать его и давать понять, что он не один, что вы его слышите, понимаете и готовы поддержать. Общение сложится лучше, если вы будете повторять, проговаривать сказанное партнером. Вместо «да» можно повторить, ничего не изменяя, какое-то слово или фразу.

*Эмпатическое слушание* позволяет переживать те же чувства, которые переживает собеседник, отражать эти чувства, понимать эмоциональное состояние собеседника и разделять его.

При эмпатическом слушании не дают советов, не стремятся оценить говорящего, не морализируют, не критикуют, не поучают. Правила эмпатического слушания применяют только в том случае, когда собеседник сам хочет поделиться какими-то переживаниями.

Выделяют следующие техники слушания:

**Пауза** — это просто пауза. Она даёт собеседнику возможность подумать. После паузы собеседник может сказать что-то ещё, о чём промолчал бы без неё. Пауза также даёт самому слушателю возможность отстраниться от себя (своих мыслей, оценок, **чувств**) и сосредоточиться на собеседнике. Умение отстраняться от себя и переключаться на внутренний процесс собеседника — одно из главных и трудных условий активного слушания, создающее между собеседниками доверительный контакт.

**Уточнение** — это просьба уточнить или разъяснить что-либо из сказанного. В обычном общении мелкие недосказанности и неточности додумываются собеседниками друг за друга. Но когда обсуждаются сложные, эмоционально значимые темы, собеседники часто произвольно избегают явно поднимать болезненные вопросы. Уточнение позволяет сохранять понимание чувств и мыслей собеседника в такой ситуации.

**Пересказ (парафраз)** — это попытка слушателя кратко и своими словами повторить изложенное собеседником только что. При этом слушатель должен стараться выделять и подчеркивать главные на его взгляд идеи и акценты. Пересказ даёт собеседнику обратную связь, даёт возможность понять, как его слова звучат со стороны. В результате, собеседник либо получает подтверждение того, что он был понят, либо получает возможность скорректировать свои слова. Кроме того, пересказ может использоваться как способ подведения итогов, в том числе промежуточных.

**Повтор (эхо)** — дословное повторение того, что произнес собеседник. Повторяя слово в слово, слушатель даёт понять, что он очень внимателен к тому, что ему сказали.

**Развитие мысли** — попытка слушателя подхватить и продвинуть далее ход основной мысли собеседника.

**Сообщение о восприятии** — слушатель сообщает собеседнику своё впечатление от собеседника, сформировавшееся в ходе общения. Например, «Эта тема очень важна для вас».

**Сообщение о восприятии себя** — слушатель сообщает собеседнику об изменениях в своём собственном состоянии в результате слушания. Например, «Мне очень больно это слышать».

**Замечания о ходе беседы** — попытка слушателя сообщить о том, как, на его взгляд, можно осмыслить беседу в целом. Например, «Похоже, мы достигли общего понимания проблемы» [3].

### **Влияние общения на развитие личности**

**Общение** - социально-психологическое явление, иногда рассматриваемое как психологическая категория. В узком смысле понятие общения нередко употребляется для характеристики наиболее непосредственных (лицом к лицу) *отношений людей между собой в условиях малой группы*.

В более широком смысле понятие общения употребляется для обозначения всех форм связей и отношений независимо от их конкретного содержания и условий (*микро- или макросреда*).

Общение - сложный, многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностью в совместной деятельности и включающий в себя обмен информацией, выработку единой стратегии взаимодействия, восприятия и понимания партнера по общению.

Общение является таким процессом взаимодействия людей, в котором участвующие в нем лица оказывают более или менее сильное влияние на притязания и намерения, на мысли, состояния и чувства друг друга. У разных людей разные способности общения.

Общение следует рассматривать и как сторону любой совместной деятельности, и как особую деятельность.

В общении можно выделить три взаимосвязанные стороны: *коммуникативную* – состоит в обмене информацией; *интерактивную* - заключается в организации взаимодействия между общающимися индивидами, то есть в обмене не только знаниями, идеями, но и действиями; *перцептивную* - означает процесс восприятия друг друга партнерами по общению и установления на этой основе взаимопонимания.

### **При общении выделяют три зоны восприятия пространства:**

1) интимная (20–30 сантиметров до тела человека) – для очень близких людей;

2) личностная (один метр до тела человека) – для людей, с которыми установлены ровные отношения;

3) социальная (три метра до тела человека) – допускаются все за исключением тех, кто не приятен человеку и вызывает у него дискомфорт.

Знание закономерностей общения является очень важным как для педагога, так и для врача, юриста, бизнесмена.

**Эффект или явление стереотипизации в межличностном восприятии** – склонность к формированию устойчивого образа при оценке людей, которым пользуются как клише или оценка людей по их принадлежности к какой-либо категории (пол, возраст, цвет кожи и т. д.). Стереотип обычно возникает на основе



достаточно скудного опыта, при стремлении делать выводы на базе ограниченной информации, при ригидности мышления. Наблюдается тенденция использования предшествующего опыта для построения заключения по сходству с этим предшествующим опытом, не обращая внимания на имеющиеся отличия. Обычно такой стереотип возникает относительно групповой принадлежности человека, например, к определенной профессии. Стереотипизация приводит к возникновению предубеждения и может нанести серьезный ущерб не только общению людей, но и их взаимоотношениям. Однако, в случае, когда стереотип не несет в себе оценочной нагрузки и когда у человека не происходит сдвига в восприятии в сторону эмоционального принятия или неприятия, стереотипизация оказывает положительное влияние на процесс межличностного общения, выражающиеся в значительном упрощении и ускорении процесса познания другого человека.

### **Факторы, влияющие на процесс межличностного восприятия:**

1) особенности субъекта:

а) половые различия: женщины точнее идентифицируют эмоциональные состояния, достоинства и недостатки личности, мужчины – уровень интеллекта;

б) возраст;

в) темперамент: экстраверты точнее воспринимают, интроверты – оценивают;

г) социальный интеллект: чем выше уровень социальных и общих знаний, тем точнее оценка при восприятии;

д) психическое состояние;

е) состояние здоровья;

ж) установки – предшествующая оценка объектов восприятия;

з) ценностные ориентации;

и) уровень социально-психологической компетентности и т. д.

2) особенности объекта:

а) физический облик: антропологические (рост, телосложение, цвет кожи и т. д.), физиологические (дыхание, кровообращение), функциональные (осанка, поза и походка) и паралингвистические (мимика, жесты и телодвижения) особенности личности;

б) социальный облик: социальная роль, внешний облик, проксемические особенности общения (расстояние и расположение общающихся), речевые и экстралингвистические характеристики (семантика, грамматика и фонетика), деятельностные особенности.

3) отношения между субъектом и объектом восприятия;

4) ситуация, в которой происходит перцепция.

31. Теоретические подходы к исследованию общения

### **Формы межличностного общения:**

1) монологическая – когда только одному из партнеров отводится роль активного участника, а другому – пассивного исполнителя (например, лекция, нотация, и т. д.);

2) диалоговая – характерно сотрудничество участников – собеседников или партнеров по общению (например, беседа, разговор);

3) полилогическая – многостороннее общение, которое носит характер борьбы за коммуникативную инициативу.

35. Социально-психологические механизмы воздействия в процессе общения

**Заражение** – это бессознательная, спонтанная форма включения личности в сопереживание общего психического состояния с большой группой людей одновременно, а также способ воздействия, приводящий к подобному состоянию.

Феномен заражения чаще всего встречается в неорганизованной общности (толпе), которая сама по себе способствует его усилению.

Механизм заражения может проявляться в массовых вспышках различных душевных состояний, возникающих во время ситуаций паники, спортивного азарта, ритуальных танцев, религиозного экстаза и пр.

В основе заражения лежит эмоциональное воздействие индуктора (носителя эмоционального заряда) в условиях непосредственного контакта. При заражении происходит передача сильного психического, эмоционального заряда, который, проходя по каналам взаимодействия, многократно усиливается, создавая психический фон заражения.

**Функции заражения:**

- 1) усиление групповой сплоченности, если такая сплоченность уже есть;
- 2) компенсация недостаточной сплоченности.

**Внушение** – это социально-психологический механизм целенаправленного, неаргументированного воздействия, ориентированный на формирование общего психического состояния и побуждений к индивидуальным или массовым действиям.

Внушение характеризуется некритическим восприятием информации и осуществляется вербальными средствами на основе эмоциональной готовности человека получить установку к действию. Внушению подвержены дети, люди с доминированием ситуативного психического настроения, неуверенные в себе, утомленные или ослабленные.

**Условия, необходимые для эффективного внушения:**

- 1) авторитетность источника информации;
- 2) доверие к нему;
- 3) отсутствие сопротивления к внушающему воздействию.

**Отличительные особенности внушения:**

- 1) внушающий (суггестор) сам не находится в том же эмоциональном состоянии, что и внушаемый (суггерент);
- 2) внушение – это персонифицированное эмоционально-волевое воздействие;
- 3) внушение носит вербальный характер и не нуждается в доказательстве и логике.

**Убеждение** – это социально-психологический механизм общения, строящийся на системе логических доказательств, ориентированных на критически настроенную личность.

### **Условия эффективности убеждающего воздействия:**

- 1) содержание и форма убеждения отвечают уровню возрастного развития личности;
- 2) убеждение строится с учетом индивидуальных особенностей адресата;
- 3) убеждение является последовательным и доказательным;
- 4) убеждение содержит обобщающие и конкретные факты;
- 5) убеждение опирается на разум убеждаемого, его опыт и знания;
- 6) убеждающий сам глубоко верит в то, в чем убеждает;
- 7) заинтересованность человека, которому адресовано воздействие.

### **Отличительные особенности убеждения:**

- 1) убеждение ориентировано на формирование сознательной деятельности убеждаемого;
- 2) при убеждении, принимающий информацию, делает выводы самостоятельно;
- 3) убеждение представляет собой преимущественно интеллектуальное воздействие.

**Подражание** – это воспроизводство одним человеком определенных образцов поведения другого человека или группы людей.

### **Виды подражания:**

- 1) логическое и вне логическое;
- 2) внутреннее и внешнее;
- 3) подражание-мода и подражание-обычай.

### **Законы подражания:**

- 1) внутренние образцы вызывают подражание раньше, чем внешние;
- 2) низшие по социальной лестнице подражают высшим.

### **Способы подражания:**

- 1) когда посредством наблюдения модели возникают новые реакции;
- 2) когда наблюдение за награждением или наказанием модели усиливает или ослабляет сдерживаемое поведение;
- 3) когда наблюдение модели способствует актуализации образцов поведения, ранее известных наблюдающему.

**Психология межличностных отношений.** Межличностные отношения – это совокупность связей, складывающихся между людьми в форме чувств, суждений и обращений друг к другу.

### **Межличностные отношения включают:**

- 1) восприятие и понимание людьми друг друга;
- 2) межличностная привлекательность (притяжение и симпатия);
- 3) взаимодействие и поведение (в частности, ролевое).

### **Компоненты межличностных отношений:**

1) **когнитивный компонент** – включает в себя все познавательные психические процессы: ощущения, восприятие, представление, память, мышление, воображение. Благодаря этому компоненту происходит познание индивидуально-психологических особенностей партнеров по совместной деятельности и взаимопонимание между людьми. Характеристиками взаимопонимания являются:

а) адекватность – точность психического отражения воспринимаемой личности;

б) идентификация – отождествление индивидом своей личности с личностью другого индивида;

2) **эмоциональный компонент** – включает положительные или отрицательные переживания, возникающие у человека при межличностном общении с другими людьми:

а) симпатии или антипатии;

б) удовлетворенность собой, партнером, работой и т. д.;

в) эмпатия – эмоциональный отклик на переживания другого человека, который может проявляться в виде сопереживания (переживания тех чувств, которые испытывает другой), сочувствия (личностного отношения к переживаниям другого) и соучастия (сопереживание, сопровождаемое содействием);

3) **поведенческий компонент** – включает мимику, жестикуляцию, пантомимику, речь и действия, выражающие отношения данного человека к другим людям, к группе в целом. Он играет ведущую роль в регулировании взаимоотношений.

Эффективность межличностных отношений оценивается по состоянию удовлетворенности-неудовлетворенности группы и ее членов.

#### **Виды межличностных отношений:**

1) **производственные отношения** – складываются между сотрудниками организаций при решении производственных, учебных, хозяйственных, бытовых и др. проблем и предполагают закрепленные правила поведения сотрудников по отношению друг к другу. Разделяются на отношения:

а) по вертикали – между руководителями и подчиненными;

б) по горизонтали – отношения между сотрудниками, имеющими одинаковый статус;

в) по диагонали – отношения между руководителями одного производственного подразделения с рядовыми сотрудниками другого;

2) **бытовые взаимоотношения** – складываются вне трудовой деятельности на отдыхе и в быту;

3) **формальные (официальные) отношения** – нормативно предусмотренные взаимоотношения, закрепленные в официальных документах;

4) **неформальные (неофициальные) отношения** – взаимоотношения, которые реально складываются при взаимоотношениях между людьми и проявляются в предпочтениях, симпатиях или антипатиях, взаимных оценках, авторитете и т. д.

На характер межличностных отношений оказывают влияние такие личностные особенности как пол, национальность, возраст, темперамент, состояние здоровья, профессия, опыт общения с людьми, самооценка, потребность в общении и др.

#### **Этапы развития межличностных отношений:**

1) этап знакомства – первый этап – возникновение взаимного контакта, взаимного восприятия и оценки людьми друг друга, что во многом обуславливает и характер взаимоотношений между ними;

2) этап приятельских отношений – возникновение межличностных отношений, формирование внутреннего отношения людей друг к другу на рациональном (осознание взаимодействующими людьми достоинств и недостатков друг друга) и эмоциональном уровнях (возникновение соответствующих переживаний, эмоционального отклика и т. д.);

3) товарищеские отношения – сближение взглядов и оказание поддержки друг другу, характеризуются доверием.

### 37. Формы межличностных отношений

#### **Позитивные межличностные отношения («на встречу людям»):**

1) **любовь** – наиболее сложный тип межличностных отношений, выражающийся в высокой степени эмоционального положительного отношения к объекту, который выделяется среди других и помещается в центр жизненных интересов субъекта. Любовь может проявляться по отношению к другому человеку как объекту сексуальных потребностей (гомо- и гетеросексуальные партнеры) и несексуальных потребностей (любовь к родителям, к членам семьи, к детям), к домашним животным, к неодушевленным объектам и понятиям (город, Родина, искусство и т. д.);

2) **близость** – тип межличностных отношений двух людей, выражающийся во взаимно приспособительном поведении, направленном на достижение взаимного удовлетворения и чувства безопасности своего положения;

3) **дружба** – это устойчивые, индивидуально-избирательные межличностные отношения, характеризующиеся взаимной привязанностью участников, стремления быть в обществе других людей, взаимными ожиданиями ответных чувств и предпочтительности. Она строится на взаимопонимании, доверии, активной взаимопомощи, взаимного интереса, искренности и бескорыстии чувств;

4) **приятельские отношения** – малоустойчивые, неглубокие, но доброжелательные, отношения;

5) **влечение** – скоротечные межличностные отношения, в основе которых лежит инстинктивное желание, побуждающее индивида действовать в направлении удовлетворения этого желания. Выделяют следующие **виды влечений**:

а) половое влечение, в основе которого лежит сексуальность;

б) платоническое влечение;

б) **альтруизм** – форма межличностных отношений проявляющаяся в виде социально-психологической гуманности, коллективистской идентификации в повседневном общении и деятельности людей;

#### **Нейтральные межличностные отношения («от людей»)**

1) **аутизм** – уход индивида от контактов с окружающей действительностью и погружение в мир собственных переживаний. Наблюдается при психических нарушениях (шизофрении) и в случае сильных психологических травм при нормальной психике;

2) **безразличие** – форма межличностного отношения, проявляющаяся в неоказании помощи пострадавшим и нуждающимся. Зависит от таких факторов, как:

- а) «эффект очевидца» – помощь оказывается реже при наличии очевидцев;
- б) неопределенность ситуации;
- в) давление времени – помощь оказывается реже при нехватке времени;
- г) личное незнакомство с пострадавшим;
- д) личностные, прежде всего статусные, характеристики пострадавшего – люди с высоким статусом быстрее получают помощь;
- е) эмоциональные состояния, такие как гнев, ярость, злость, страх, депрессия, глубокая печаль, «усталость от сочувствия» или «сенсорная перегрузка» – препятствуют сопереживанию и оказанию помощи;
- ж) личностные черты;

3) **конформизм** – форма межличностных отношений, проявляющаяся в соглашательстве и примиренчестве;

4) **эгоизм** – форма межличностных отношений, проявляющаяся в стремлении удовлетворить свои потребности за счет других.

#### **Негативные межличностные отношения («против людей»):**

1) **негативизм** – это своеобразная форма межличностных отношений, проявляющаяся в немотивированном поведении, противоположном требованиям и ожиданиям;

2) **неприязнь к другим** – форма негативного отношения к людям, которая может проявляться в дискриминации, расизме, сексизме;

3) **ненависть** – стойкая форма межличностного отношения, проявляющаяся в активном негативном чувстве субъекта, направленном на явления, противоречащие его потребностям, убеждениям, ценностям;

4) **агрессия** – форма межличностного отношения, проявляющаяся в поведении, направленном на нанесение физического или психологического вреда, ущерба людям или на их уничтожение.

#### 37. Формы межличностных отношений

#### **Позитивные межличностные отношения («на встречу людям»):**

1) **любовь** – наиболее сложный тип межличностных отношений, выражающийся в высокой степени эмоционального положительного отношения к объекту, который выделяется среди других и помещается в центр жизненных интересов субъекта. Любовь может проявляться по отношению к другому человеку как объекту сексуальных потребностей (гомо- и гетеросексуальные партнеры) и несексуальных потребностей (любовь к родителям, к членам семьи, к детям), к домашним животным, к неодушевленным объектам и понятиям (город, Родина, искусство и т. д.);

2) **близость** – тип межличностных отношений двух людей, выражающийся во взаимно приспособительном поведении, направленном на достижение взаимного удовлетворения и чувства безопасности своего положения;

3) **дружба** – это устойчивые, индивидуально-избирательные межличностные отношения, характеризующиеся взаимной привязанностью участников, стремления быть в обществе других людей, взаимными ожиданиями

ответных чувств и предпочтительности. Она строится на взаимопонимании, доверии, активной взаимопомощи, взаимного интереса, искренности и бескорыстии чувств;

4) **приятельские отношения** – малоустойчивые, неглубокие, но доброжелательные, отношения;

5) **влечение** – скоротечные межличностные отношения, в основе которых лежит инстинктивное желание, побуждающее индивида действовать в направлении удовлетворения этого желания. Выделяют следующие **виды влечений**:

а) половое влечение, в основе которого лежит сексуальность;

б) платоническое влечение;

б) **альтруизм** – форма межличностных отношений проявляющаяся в виде социально-психологической гуманности, коллективистской идентификации в повседневном общении и деятельности людей;

**Нейтральные межличностные отношения («от людей»)**

1) **аутизм** – уход индивида от контактов с окружающей действительностью и погружение в мир собственных переживаний. Наблюдается при психических нарушениях (шизофрении) и в случае сильных психологических травм при нормальной психике;

2) **безразличие** – форма межличностного отношения, проявляющаяся в неоказании помощи пострадавшим и нуждающимся. Зависит от таких факторов, как:

а) «эффект очевидца» – помощь оказывается реже при наличии очевидцев;

б) неопределенность ситуации;

в) давление времени – помощь оказывается реже при нехватке времени;

г) личное незнание с пострадавшим;

д) личностные, прежде всего статусные, характеристики пострадавшего – люди с высоким статусом быстрее получают помощь;

е) эмоциональные состояния, такие как гнев, ярость, злость, страх, депрессия, глубокая печаль, «усталость от сочувствия» или «сенсорная перегрузка» – препятствуют сопереживанию и оказанию помощи;

ж) личностные черты;

3) **конформизм** – форма межличностных отношений, проявляющаяся в соглашательстве и примиренчестве;

4) **эгоизм** – форма межличностных отношений, проявляющаяся в стремлении удовлетворить свои потребности за счет других.

**Негативные межличностные отношения («против людей»):**

1) **негативизм** – это своеобразная форма межличностных отношений, проявляющаяся в немотивированном поведении, противоположном требованиям и ожиданиям;

2) **неприязнь к другим** – форма негативного отношения к людям, которая может проявляться в дискриминации, расизме, сексизме;

3) **ненависть** – стойкая форма межличностного отношения, проявляющаяся в активном негативном чувстве субъекта, направленном на явления, противоречащие его потребностям, убеждениям, ценностям;

4) **агрессия** – форма межличностного отношения, проявляющаяся в поведении, направленном на нанесение физического или психологического вреда, ущерба людям или на их уничтожение.

### 38. Механизмы межличностного познания

**Механизм интерпретации** – заключается в соотнесении, отождествлении личностного опыта познания людей с воспринимаемым человеком. Основу механизма интерпретации составляет такое свойство человеческой психики, как сравнение своей личности, поведения и состояния с другими людьми. Механизм интерпретации может функционировать как осознанно, так и бессознательно и является одним из основных механизмов межличностного познания. Осознание механизма интерпретации происходит при возникновении трудностей понимания воспринимаемого (отклонение от норм поведения, ограниченность информации о нем и т. д.). Запуск механизма интерпретации облегчается сходством между воспринимающим и воспринимаемым.

**Механизм идентификации** – это способ понимания другого человека через отождествление, уподобление его самому себе или самого себя с другим человеком. В работе этого механизма важная роль принадлежит воображению, которое формируется постепенно, и развито у разных людей неодинаково. Субъект познания как бы погружается в смысловое поле объекта, условия его жизни. Механизм идентификации может работать как бессознательно, так и осознанно, когда не срабатывает механизм интерпретации и воспринимающий осознанно ставит себя на место воспринимаемого. Этот механизм осуществляется в рациональном (через рассуждение) и эмоциональном (через сопереживание, сочувствие, эмпатию) направлениях. Результатом механизма идентификации может быть:

- 1) собственно идентификация себя с другим человеком через одинаковое с ним рассуждение, сочувствие, сопереживание и даже поведение;
- 2) деидентификация через понимание и сопереживание, но автономное относительно этого человека поведение.

**Механизм каузальной атрибуции** – приписывание воспринимаемому определенных мотивов и причин, объясняющих его поступки и другие особенности. Этот механизм используется в случае, когда истинные причины поведения объекта не известны или недостаточно информации для их понимания.

#### **Факторы, влияющие на меру и степень приписывания:**

- 1) степень типичности поступка (типичное поведение, предписанное ролевыми образцами легко поддается однозначной интерпретации) и его уникальности (уникальное поведение можно интерпретировать по-разному, что дает простор для приписывания ему причин и характеристик);
- 2) от степени социальной желательности (соответствия социальным и культурным нормам, способствующим однозначному объяснению) или нежелательности (с нарушением норм поведения и расширением диапазона возможных объяснений) поступка.

#### **Виды приписывания:**

- 1) личностное – причина приписывается лично совершающему поступок;



2) объектное – причина приписывается тому объекту, на который направлено действие;

3) обстоятельственное – причина приписывается обстоятельствам.

**Механизм рефлексии другого человека** – осмысление субъектом того, как он сам воспринимается объектом. В результате рефлексии другого человека происходит **тройное отражение**:

1) отражение мнения субъекта о себе;

2) отражение этого мнения в сознании другого человека;

3) отражение субъектом представления объекта о субъекте.

Для работы данного механизма необходим определенный уровень развития личности, ее способность к саморефлексии, познание других людей и фиксация признаков обратной связи от объекта. На основе обратной связи осуществляется постоянное слежение за объектом межличностного познания и коррекция процесса формирования образа воспринимаемого.

Функционирование механизмов межличностного познания происходит от простого (механизм интерпретации) к сложному (идентификация, каузальная атрибуция и рефлексия другого человека).

39. Эффекты межличностного восприятия

**Эффект «первичности» (или «порядка»)** состоит в том, что при противоречивых после первой встречи данных об этом человеке, информация, которая была получена раньше, воспринимается как более значимая и оказывает большее влияние на общее впечатление о человеке. Эффект срабатывает в случае восприятия незнакомого человека.

**Эффект края** заключается в том, что крайние объекты восприятия запоминаются лучше, чем те, которые находятся в середине.

**Эффект новизны** заключается в том, что последняя, то есть более новая информация, оказывается более значимой, действует в ситуациях восприятия знакомого человека.

**Эффект ореола** – формирование специфической установки на наблюдаемого через направленное приписывание ему определенных качеств: информация, получаемая о каком-то человеке накладывается на тот образ, который был создан заранее. Ранее существовавший образ выполняет роль «ореола», мешающего видеть действительные черты и проявления объекта восприятия. Эффект ореола проявляется в том, что общее благоприятное впечатление приводит к позитивным оценкам известных и неизвестных качеств воспринимаемого (эффект Полианны»), при общем неблагоприятном впечатлении преобладают негативные оценки («дьявольский эффект»). Чаще проявляется тогда, когда воспринимающий имеет минимальную информацию об объекте восприятия или когда суждения касаются моральных качеств.

**Эффект первого впечатления** – стойкая оценка человека или черт его характера по первому впечатлению, когда последующие мнения о человеке, противоречащие созданному образу, не соответствуют действительности.

**Эффект проекции** – когда приятному для нас собеседнику мы склонны приписывать свои собственные достоинства, а неприятному – свои недостатки.

**Эффект средней ошибки** – это тенденция смягчать оценки наиболее ярких особенностей другого человека в сторону среднего.

**Эффект Барнума** – восприятие людьми описания или общих оценок своей личности как истинные, если они преподносятся в научном, магическом или ритуальном контексте.

**Эффект бумеранга** состоит в том, что информация, преподносимая аудитории или отдельным лицам вызывает результат, обратный ожидаемому. Наблюдается в случаях, когда:

- 1) коммуникатор (субъект, передающий информацию), вызывает неприязнь у реципиентов, получающих эту информацию;
- 2) информация не соответствует действительности;
- 3) отсутствует доверие к источнику информации.

### **Техники эффективного межличностного общения**

Техника понимающего общения строится на установках, правилах и приемах реагирования, направленных на понимание и изучение партнера, его проблем и установление с ним открытого общения.

Открытое общение возможно только в атмосфере доверия, которому способствуют **установки субъекта**:

- 1) на понимающее неоценочное реагирование на мысли, чувства, представления и высказывания партнера, которое не означает согласия с высказываемым, а является лишь проявлением желания непредвзято понять его;
- 2) на положительное принятие личности собеседника в независимости от его достоинств и недостатков, формирующее климат безопасности, открытости и доверительности;
- 3) на согласованность (конгруэнтность) собственного поведения при взаимодействии – согласованность между словами, жестами и внутренними чувствами, переживаниями в момент беседы – является «приглашением» партнера к «обмену доверием».

### **Правила понимающего реагирования:**

- 1) больше слушать, меньше говорить, следуя за высказываниями и эмоциями партнера;
- 2) воздержание от оценок;
- 3) не подталкивание партнера к обсуждению тех или иных вопросов;
- 4) реагирование на лично значимую информацию, связанную с потребностями и интересами партнера;
- 5) реагирование на чувства и эмоциональные состояния собеседника.

В основе этих установок лежат основные психологические механизмы, реализующие ориентацию субъекта общения на понимание собеседника.

### **Приемы понимающего реагирования:**

- 1) неоценочные вопросы, проясняющие позицию собеседника;
- 2) выражение внимания и интереса с помощью простых фраз;
- 3) проверка правильности понимания путем перефразирования высказываний партнера;
- 4) выяснение мыслей и чувств собеседника, не выражаемых открыто;

5) интерпретация как вариант зондирования не полностью осознаваемых переживаний партнера;

6) зондирование и приведение партнера к осознанию причин эмоциональных состояний;

7) использование молчания как прием реагирования;

8) использование невербальных реакций;

9) подбадривания и заверения;

10) резюмирование.

**Техника директивного общения** – строится на установках, правилах и приемах реагирования, направленных на оказание прямого психологического воздействия на партнера для достижения своих целей.

Данная техника ориентирована на то, чтобы преодолевать защитно-агрессивные навыки и привычки и достигать своих целей во взаимодействии с людьми с большей эффективностью и с меньшими психологическими и иными издержками.

**Установки и правила директивного подхода:**

1) прямое, открытое, и ясное выражение своих позиций, намерений и целей;

2) открытые активные действия по достижению своих целей;

3) высказывание прямого и открытого отказа выполнять действия, которые не будут служить вашим интересам;

4) решительная защита себя от агрессивного поведения партнера;

5) достижение своих целей с учетом интересов и целей партнера.

**Приемы директивного реагирования:**

1) директивные вопросы с целью ориентации партнера на проблему, которая требует обсуждения;

2) ориентация партнера на осознание противоречий в рассуждениях и аргументах;

3) внесение предложений, разъяснений, советов и рекомендаций собеседнику в связи с реализацией его целей;

4) открытое выражение, в случае необходимости, сомнений по поводу высказываний собеседника, предлагаемых им планов и договоров;

5) открытое выражение согласия или несогласия;

6) убеждение партнера, т. е. стремление к осознанному принятию им предлагаемой позиции, становящейся его собственным мотивом поведения;

7) открытое объяснение своих дальнейших действий в случае отказа собеседника действовать в соответствии с запланированной тактикой.

*Главным условием психического развития ребенка является его **общение со взрослым**. Общение со взрослым на протяжении детского возраста развивается и принимает разные формы. Развитие общения рассматривается как смена качественно своеобразных форм общения, каждая из которых характеризуется особым содержанием потребности в общении, главными мотивами, побуждающими к общению, и основными средствами общения. В общении со взрослым происходит не только усвоение культурных норм и способов деятельности, но и становление новых смыслов и мотивов ребенка.*

Форма общения - важнейшая характеристика психического развития. В онтогенезе общение является первичной, доминирующей формой отношения ребенка к окружающей среде, предполагающей прежде всего *понимание со стороны другого субъекта* (в первую очередь матери). Затем эта форма заменяется формой, предполагающей *взаимопонимание*, когда ребенок уже не просто выражает свои желания, но и учитывает желания других людей, от которых зависит реализация его собственных. Становление личности школьника происходит под влиянием новых отношений со взрослыми (учителями) и сверстниками (одноклассниками), новых видов деятельности (учения) и общения, включения в целую систему коллективов (общешкольного, классного). У него складываются *элементы социальных чувств*, вырабатываются навыки *общественного поведения* (коллективизм, ответственность за поступки, товарищество, взаимопомощь и др.).

Младший школьный возраст предоставляет большие возможности для развития нравственных качеств личности. Этому способствуют податливость и известная внушаемость школьников, их доверчивость, склонность к подражанию, а главное - огромный авторитет, которым пользуется учитель.

В подростковом возрасте (11 - 15 лет) ведущей деятельностью становится *общение со сверстниками*. В своих межличностных отношениях подростки воспроизводят те отношения, которые существуют в мире взрослых людей или противопоставляются им. В личностном общении подростков оформляются их взгляды на жизненные смыслы, на отношения между людьми, на свое будущее. Именно в таком общении появляются новые задачи и мотивы дальнейшей деятельности молодых людей. В последующие периоды развития человека происходит изменение и процесса общения.

Трансформация общения в последнее время во многом обусловлена *развитием средств массовой информации и компьютеризацией*.

### Рекомендуемая литература

1. Введение в психологию: учеб. пособие / Под ред. А.П. Лобанова, С.И. Коптевой. – Мн.: Высш. шк., 2004. – 302 с.
2. Гальперин, П.Я. Лекции по психологии / П.Я.Гальперин. – М. :АСТ: КДУ, 2007. – 399 с.
3. Козубовский, В.М. Общая психология: познавательные процессы. В 3-х ч. Ч.2. / В.М. Козубовский – Мн.: Амалфея, 2004. – 311 с.
4. Крысько, В.Г. Общая психология / В.Г.Крысько. – СПб.: Питер, 2009. – 253 с.
5. Маклаков, А.Г. Общая психология / А.Г. Маклаков. – СПб.: Питер, 2009. – 582 с.
6. Немов, Р.С. Психология: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн. – 4-е изд. – Кн. 1: Общие основы психологии / Р.С. Немов. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 688 с.
7. Петровский, А.В. Психология / А.В.Петровский, М.Г. Ярошевский. – М.: Академия, 2007. – 501 с.

8. Рогов, Е.И. Общая психология / Под ред. Е.И. Рогова. – М.: Ростов н/ Д.: Март, 2008. – 557 с.

9. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии: В 2 т. – Т. 2. / С.Л. Рубинштейн – М.: Педагогика, 1989. – 456с.

10. Саблин, В.С. Психология человека / В.С. Саблин, С.П. Слаква. – М.: Дашков и К, 2006. –741 с.

11. Сорокун, Г.А. Основы психологии / П.А. Сорокун. – Псков: ПГПУ, 2005 – 312 с.

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

## Тема 17. Возрастная психология: предмет, задачи, факторы развития

### Вопросы

1. Сущность возрастной психологии.
2. Биологический и социальные факторы развития ребенка.
3. Основные концепции психологии развития.

### 1. Сущность возрастной психологии.

*Предмет и методы возрастной психологии. Современные возрастные периодизации психического развития, на которые ориентируется система образования. Проблемы психологии возрастного развития. Понятия «возраст» и «развитие». Понятия, близкие понятию развития (созревание, становление, формирование). Классификация возрастов жизни (исторический подход). Психологическое время личности. Акмеология, геронтология.*

**Возрастная психология** - область психологии, изучающая психологические особенности людей разного возраста, их развитие и переходы из одного возраста в другой.

**Возраст** (англ. *age*) - объективная, культурно-исторически изменчивая, хронологически и символически фиксированная характеристика и стадия развития индивида в онтогенезе [2].

Основные **процессы** в возрастной психологии. **Развитие** - это процесс необратимых, направленных и закономерных изменений, приводящий к возникновению количественных, качественных и структурных преобразований психики и поведения человека. **Созревание** - процесс жизненного развития организма, обеспечивающий переход к зрелости. **Становление** - процесс развития, в котором индивид берет на себя ответственность за максимально полную реализацию своего потенциала. **Формирование** - процесс целенаправленного и организованного овладения социальными субъектами целостными, устойчивыми чертами и качествами, необходимыми им для успешной жизнедеятельности.

**Предметом возрастной психологии** сегодня являются возрастные периоды развития человека, причины и механизмы перехода от одного возрастного периода к другому, общие закономерности и тенденции, темп и направленность психического развития в онтогенезе.

### Методы возрастной психологии:

Возрастная психология активно использует методы, пришедшие из общей, дифференциальной и социальной психологии, адаптируя их к собственным задачам. Основные исследовательские методы возрастной психологии – сбор фактов, которое разворачивается во времени. Наиболее широко распространены в возрастной психологии методы наблюдения и эксперимента.

Наблюдение в возрастной психологии выступает как целенаправленное, планомерное, системное восприятие и регистрация поведения изучаемого человека. Особенно результативен этот метод при изучении ранних периодов развития.

Необходимые условия наблюдения: постановка цели, разработка плана, выбор объекта и ситуации наблюдения, поддержание естественных условий жизни, невмешательство в деятельность испытуемого (при скрытом наблюдении), объективность и систематичность наблюдений, разработанность способов фиксации результатов.

В возрастной психологии используются все виды наблюдения: включённое, скрытое, сплошное, выборочное. В ходе наблюдения дети обычно ведут себя естественно, не стремятся к исполнению какой-либо социально желательной роли, поэтому его результаты, обладают высокой точностью отражения психического состояния. Хорошими помощниками в сплошном наблюдении являются съёмки скрытой камеры, которая позволяет при анализе возвращаться, если что-то упустил.

Ценность метода наблюдения состоит в том, что не существует возрастных ограничений для испытуемых; длительное прослеживание жизни ребенка позволяет выявить переломные моменты. Метод наблюдения незаменим для первоначального накопления фактов. Но он достаточно трудоёмок и неэкономичен по времени. В этом смысле более эффективен эксперимент [4, с.15].

Эксперимент в работе с детьми позволяет получить лучшие результаты тогда, когда он организован и проведен в форме игры, в которой выражаются непосредственные интересы и актуальные потребности ребенка. Последние два обстоятельства являются особенно важными, так как отсутствие у ребенка непосредственного интереса к тому, что ему предлагают делать в психолого-педагогическом эксперименте, не позволяет ему проявлять свои интеллектуальные способности и интересующие исследователя психологические качества. В результате ребенок может показаться исследователю менее развитым, чем он есть на самом деле. Кроме того, нужно учитывать, что мотивы участия детей в психолого-педагогическом эксперименте проще, нежели мотивы участия взрослых в аналогичных исследованиях. Включаясь в эксперимент, ребенок обычно действует более сиюминутно и спонтанно, чем взрослый, поэтому на протяжении всего исследования необходимо постоянно поддерживать интерес ребенка к эксперименту.

В возрастной психологии широко применяются такие виды эксперимента, как констатирующий и формирующий. В констатирующем эксперименте определяется уровень и особенности развития детей, присущие им в настоящее время. Это касается как личностного развития и отношений ребенка с окружающими, так и интеллектуального развития. Каждое направление экспериментального исследования предполагает свой набор более конкретных методов. Выбирая ту или иную методику, психолог исходит из задачи, стоящей перед ним, возраста детей (разные методики рассчитаны на разный возраст) и условий проведения эксперимента, которые он может обеспечить.

Одним из ведущих методов в возрастной психологии является формирующий эксперимент. Формирующий эксперимент предполагает целенаправленные воздействия на испытуемого с целью создания, выработки определенных качеств, умений. Другими словами, это развивающий метод в

условиях специально организованного педагогического процесса. Для иллюстрации приведем два примера формирующих экспериментов, осуществленных по разным методическим процедурам.

Пример 1. В.Я. Ляудис и И. П. Негурэ разработали специальную программу обучения учащихся вторых классов начальной школы письменной речи. В начале формирующего эксперимента, рассчитанного на 35 часов, дети сочиняли собственные тексты, а затем работали над их оформлением. По мнению авторов, развитие письменной речи происходит в процессе формирования умения свободно использовать родной язык при решении творческих задач. Мотивация второклассников обеспечивалась тем, что они сочиняли сказки для младших детей. Учитель сообщал, что воспитанники ближайшего детского сада попросили их сочинить сказки, так как все книжки, которые были у них в библиотеке, уже прочитаны, и детям нечего читать. Для обучения сочинению текстов были использованы различные приемы, заимствованные у Дж. Родари, а также разработанные самими авторами.

После обучения детей по экспериментальной программе было проведено сопоставление их умения пользоваться письменной речью с умением детей других классов (констатирующий эксперимент), где обучение письменной речи шло по обычным школьным программам. По всем проверяемым характеристикам дети экспериментальных классов показали более высокий уровень овладения этим умением.

**Периодизация психического развития** – принцип рассмотрения развития психики в онтогенезе, основанный на выделении качественно отличающихся ступеней (стадий, периодов).

Вопросы возрастной периодизации развития психики подробно рассматривались в работах А.Н. Леонтьева, Л.И. Божович, В.В. Давыдова, М.И. Лисиной, А.В. Петровского, Д.И. Фельдштейна и других.

В.И. Слободчиков и Г.А. Цукерман проанализировали две наиболее авторитетные модели возрастной периодизации — концепцию Э. Эриксона и концепцию Д.Б. Эльконина. По их мнению, обе эти концепции страдают «несбалансированностью» и «неполнотой». Э. Эриксон выдвигает на первый план внутренние источники развития, а Эльконин — внешние, средовые. Авторы предложили положить в основу теории общего психического развития и периодизации понятие «событийная общность», одновременно схватывающее две стороны развития — его объект и источник.

В построении любой человеческой (событийной) общности участвуют по крайней мере двое, и смена формы и содержания общности сопровождается сменой партнера. В самом общем виде интегральная периодизация психического развития представляет собой ступени развития человека как субъекта собственного развития в разных типах базисных общностей. Каждая ступень имеет сложное строение: выделяются стадия становления событийности и стадия становления самобытности, кризисы рождения (переходы в новую общность) и кризисы развития (освоения новой общности). Кратко перечислим выделенные стадии:



1. Оживление (от рождения до 12 месяцев) – общность с родным взрослым. Ребенок осваивает собственную телесную, психосоматическую индивидуальность.

2. Одушевление (11 месяцев – 6,5 лет) - общность с близким взрослым. Ребенок впервые открывает для себя свою собственную самость (знаменитое «Я сам!»), осознает себя субъектом собственных хотений и умений.

3. Персонализация (5,5 – 18 лет). Партнером растущего человека становится общественный взрослый в таких культурных позициях, как учитель, тренер, наставник и др.

4. Индивидуализация (17 – 42 года). Партнером человека становится (в пределе) человечество, с которым он вступает в деятельностные отношения, опосредствованные системой общественных ценностей и идеалов. Суть данной ступени развития субъекта — индивидуализация общественных ценностей по мерке личностной позиции человека. Человек становится ответственным за собственную самость.

5. Универсализация (39 лет и старше) — выход за пределы сколь угодно развитой индивидуальности и одновременно вход в пространство обще- и сверхчеловеческих, экзистенциальных ценностей как в «свое другое». Бого-человечество как соучастник в построении и собеседник в осмыслении универсального события.

Слободчиков и Цукерман уверены в большой практической ценности схем периодизации, сравнивая их значение с эволюционным деревом в биологии или таблицей Менделеева в химии: «Если общая карта развития будет построена, психологи и педагоги смогут увидеть белые пятна, пустоты в том культурно-образовательном пространстве, которое они строят для обеспечения оптимальных (с точки зрения определенных культурных ценностей) путей развития для людей разных возрастов».

В последние годы получила дальнейшее теоретическое и экспериментальное изучение идея кризисов в психическом развитии. Новообразования критических периодов были проанализированы Л.И. Бершедовой как формы психологической готовности к переходу на новый этап возрастного развития. В работах К.Н. Поливановой показано, что в онтогенетическом развитии в критические возрастные периоды происходит взаимопереход реальной и идеальной форм, вскрыт сложный внутренний механизм этого взаимодействия. В этой логике критический возраст с необходимостью включает целый ряд последовательных этапов.

Обращается внимание на то, что в поле зрения психологов должны попасть не только новообразования возраста, но и «исчезновения»; возрастная динамика должна рассматриваться не только с точки зрения взрослого, но и с учетом детских критериев «самочувствования».

Все чаще современные психологи обращают внимание на новые тенденции общественной жизни в постиндустриальную информационную эпоху. Конец XX — начало XXI в. характеризуется размыванием устойчивых возрастных ориентиров и границ традиционных периодов жизни. События - вехи все более индивидуализируются во времени и пространстве, варьируют в весьма широком

диапазоне и время поступления в школу, и студенческая пора, и начало работы по специальности, а также вступление в брак, рождение ранних и поздних детей и пр. Категории «идея возраста», «культурный возраст», по мнению К.Н. Поливановой, пока сохраняют свое значение как инструмент отношения к человеку, определения его места в обществе, предъявления ему неких ожиданий и требований, однако современная ситуация представляется переходной от единой «лестницы возрастов» к неопределенности индивидуального развития.

Некоторые исследователи в качестве альтернативы периодизационному подходу предлагают развивать психологию жизненных событий.

Многое в этой проблеме остается еще не изученным, но путь ее исследования теоретически освещен достаточно отчетливо.

Одной из главных проблем возрастной психологии является вопрос о том, что больше определяет психическое и поведенческое развитие детей: созревание и анатомо-физиологическое состояние организма или влияние внешней среды. Эту проблему можно обозначить как проблему органической и средовой обусловленности психического и поведенческого развития человека.

Вторая проблема касается влияния стихийного и организованного обучения и воспитания на развитие детей. Под стихийным обучением и воспитанием понимается то, которое осуществляется без сознательно поставленных целей и продуманных методов под влиянием пребывания человека в обществе среди людей. Организованным называется такое обучение, которое целенаправленно осуществляется системами образования. В этом случае четко определены цели развития, программы и методы обучения и воспитания детей.

Следующая проблема: соотношение задатков и способностей. Ее можно представить в виде ряда частных вопросов. Что такое задатки, от которых зависит развитие способностей ребенка? Входят ли в них только генотипически обусловленные особенности организма, или в их число следует также включить некоторые приобретенные психологические и поведенческие свойства человека? От чего в большей степени зависит развитие способностей ребенка: от имеющихся задатков или правильно организованного обучения и воспитания? Можно ли сформировать высокоразвитые способности у ребенка к определенному виду деятельности, например музыкальные, если он с рождения не имел для этого выраженных задатков, скажем, абсолютного слуха?

Четвертая проблема касается сравнительного влияния на развитие эволюционных, революционных и ситуационных изменений в психике и поведении ребенка. Действительно, что понимать под развитием: только то, что представляет собой глубокие преобразования революционного и эволюционного характера, или также включать в него то, что происходит под воздействием ситуации. В этом и состоит суть четвертой проблемы.

Пятая проблема заключается в выяснении детерминант общего психологического развития ребенка. Что его в большей степени определяет: возрастные изменения личности ребенка или интеллектуальный рост? Может ли сам по себе рост уровня интеллектуального развития вести к изменению личности ребенка, и наоборот; способны ли личностные изменения влиять на интеллектуальное развитие?

Все перечисленные проблемы и вопросы составляют круг проблематики возрастной психологии, однако полного удовлетворительного ответа на все эти вопросы в настоящее время в науке не существует.

Существует много различных классификаций возрастов жизни, мы представим вам одну из них [7, с.18].

#### **Классификация по Эльконину:**

- Раннее детство
- Младенчество (0—1 год)
- Ранний возраст (1—3 года)
- Детство
- Дошкольный возраст (3—7 лет)
- Младший школьный возраст (7—11/12 лет)
- Отрочество
- Подростковый возраст (11/12—15 лет)
- Ранняя юность (от 15 лет)

Периодизация Эльконина является наиболее общепринятой в российской возрастной психологии.

## **2. Биологический и социальные факторы развития ребенка.**

*Биологический и социальный факторы развития ребенка. Критерии периодизации психического развития. Движущие силы психического развития. Социальная ситуация развития. Ведущий вид деятельности. Центральное личностное новообразование в психике ребенка. Психологический смысл кризиса и понятие конструктивного взросления.*

**Фактор** - переводом с латинского «делающий, производящий», т.е. движущая сила какого-либо процесса, явления.

Выделяют 3 фактора, обуславливающие становление личности:

- **Наследственность;**
- **Среда;**
- **Воспитание;**

Их можно объединить в 2 большие группы: биологические и социальные.

#### **Биологические факторы**

Биологическая наследственность определяет как то общее, что делает человека человеком, так и то отличное, что делает людей столь разными и внешне и внутренне. Под наследственностью понимается передача от родителей к детям определенных качеств и особенностей, заложенных в их генетическую программу.

Великая роль наследственности заключается в том, что по наследству ребенок получает человеческий организм, человеческую нервную систему, человеческий мозг и органы чувств. От родителей к детям передаются особенности телосложения, окраска волос, цвет глаз, кожи — внешние факторы, отличающие одного человека от другого. По наследству передаются и некоторые

особенности нервной системы, на основе которых развивается определенный тип нервной деятельности.

Наследственность предполагает также формирование определенных способностей к какой-либо области деятельности на основе природных задатков ребенка. Согласно данным физиологии и психологии, врожденными у человека являются не готовые способности, а лишь потенциальные возможности для их развития, т. е. задатки. Проявление и развитие способностей ребенка во многом зависит от условий его жизни, образования и воспитания. Яркое проявление способностей принято называть одаренностью, или талантом.

Говоря о роли наследственности в формировании и развитии ребенка, нельзя игнорировать тот факт, что существует ряд болезней и патологий, которые могут носить наследственный характер, например, болезнь крови, шизофрения, эндокринные расстройства. Наследственные заболевания изучает медицинская генетика, однако их необходимо учитывать и в процессе социализации ребенка.

### **Социальные факторы**

Чтобы стать человеком, одной биологической наследственности мало. Это утверждение достаточно убедительно подкрепляют хорошо известные случаи, когда человеческие детеныши вырастали среди животных. Людями в общепринятом понимании они при этом не становились, даже если попадали в конце концов в человеческое общество.

Превращение биологического индивида в социального субъекта происходит в процессе социализации человека, его интеграции в общество, в различные типы социальных групп и структур посредством усвоения ценностей, установок, социальных норм, образцов поведения, на основе которых формируются социально значимые качества личности.

**Социализация** — непрерывный и многогранный процесс, который продолжается на протяжении всей жизни человека. Однако наиболее интенсивно он протекает в детстве и юности, когда закладываются все базовые ценностные ориентации, усваиваются основные социальные нормы и отношения, формируется мотивация социального поведения. Если образно представить этот процесс как строительство дома, то именно в детстве происходит закладка фундамента и возведение всего здания; в дальнейшем производятся только отделочные работы, которые могут длиться всю последующую жизнь.

Процесс социализации ребенка, его формирования и развития, становления как личности происходит во взаимодействии с окружающей средой, которая оказывает на этот процесс решающее влияние посредством самых разных социальных факторов.

Различают **макро** - (от греч. «большой»), **мезо**- ("средний") и **микро**- («малый») факторы социализации личности. На социализацию человека оказывают влияние мировые, планетарные процессы — экологические, демографические, экономические, социально-политические, а также страна, общество, государство в целом, которые рассматриваются как макрофакторы социализации.

К **мезофакторам** относятся формирование этнических установок; влияние региональных условий, в которых живет и развивается ребенок; тип поселения; средства массовой коммуникации и др.

К **микрофакторам** относят семью, образовательные учреждения, группы сверстников и многое, многое другое, что составляет ближайшее пространство и социальное окружение, в котором находится ребенок и в непосредственный контакт с которым он вступает. Эту ближайшую среду, в которой происходит развитие ребенка, называют социумом, или микросоциумом.

Если представить эти факторы в виде концентрических окружностей, то картина будет выглядеть так, как она показана на схеме.



Схема

В центре сфер находится ребенок, и все сферы оказывают на него влияние. Как отмечалось выше, это влияние на процесс социализации ребенка может быть целенаправленным, преднамеренным (как, например, влияние институтов социализации: семьи, образования, религии и др.); однако очень многие факторы оказывают на развитие ребенка спонтанное, стихийное воздействие. Кроме того, и целенаправленное влияние, и стихийное воздействие может быть как положительным, так и отрицательным, негативным.

Наиболее важное значение для социализации ребенка имеет социум. Эту ближайшую социальную среду ребенок осваивает постепенно. Если при рождении ребенок развивается, в основном, в семье, то в дальнейшем он осваивает все новые и новые среды – дошкольное учреждение, затем школу, внешкольные учреждения, компании друзей, дискотеки и т. д. С возрастом освоенная ребенком «территория» социальной среды все больше и больше расширяется. Если это наглядно изобразить в виде еще одной схемы, представленной ниже, то видно, что осваивая все больше сред, ребенок стремится занять всю «площадь круга» — освоить весь потенциально доступный для него социум.

При этом ребенок как бы постоянно ищет и находит ту среду, которая для него в наибольшей степени комфортна, где ребенка лучше понимают, относятся к нему с уважением и т. д. Поэтому он может «мигрировать» из одной среды в другую. Для процесса социализации важное значение имеет, какие установки формирует та или иная среда, в которой находится ребенок, какой социальный

опыт может накапливаться у него в этой среде — положительный или негативный.

**Воспитание** так же является немало важным фактором, влияющим на становление личности. В отличие от первых двух оно всегда носит:

- целенаправленный характер;
- соответствует социально-культурным ценностям общества;
- предполагает систему влияний на личность - единичное воздействие

не приносит ощутимых результатов.

При всей значимости наследственность, среда и воспитание не обеспечивают полноценного развития ребенка. Потому что все они предполагают воздействия, не зависящие от самого ребенка. Он никак не влияет на то, что будет заложено в его генах, не может изменить среду, не определяет цели и задачи собственного воспитания.

Активность выступает в качестве необходимого условия развития. Активность является стимулом к деятельности. Но если деятельность не организуется, то активность находит выход и может принимать нежелательные формы (баловство, агрессия) [8].

Разделение жизненного пути ребенка на периоды позволяет лучше понять закономерности детского развития, специфику отдельных возрастных этапов. Содержание (и название) периодов, их временные границы определяются представлениями автора периодизации о наиболее важных, существенных сторонах развития.

Л.С. Выготский различал три группы периодизации: по внешнему критерию, по одному и нескольким признакам детского развития.

Для первой группы характерно построение периодизации на основе внешнего, но связанного с самим процессом развития критерия. Примером могут служить периодизации, созданные по биогенетическому принципу. Например, периодизация Рене Заззо. В ней этапы детства совпадают со ступенями системы воспитания и обучения детей.

Во второй группе периодизаций используется не внешний, а внутренний критерий. Этим критерием становится какая-либо одна сторона развития, например, развитие костных тканей у П.П. Блонского и развитие детской сексуальности у З. Фрейда.

П. Н. Блонский выбрал объективный, легко доступный наблюдению, связанный с существенными особенностями конституции растущего организма признак — появление и смену зубов. Детство делится поэтому на три эпохи: беззубое детство (до 8 месяцев — 2-2,5 лет), детство молочных зубов (примерно до 6,5 лет) и детство постоянных зубов (до появления зубов мудрости).

Зигмунд Фрейд считал главным источником, двигателем человеческого поведения бессознательное, насыщенное сексуальной энергией. Сексуальное развитие, следовательно, определяет развитие всех сторон личности и может служить критерием возрастной периодизации. Детская сексуальность понимается З. Фрейдом широко, как все, приносящее телесное удовольствие, — поглаживания, сосание, освобождение кишечника и т.д.

В третьей группе периодизаций предпринята попытка выделить периоды психического развития ребенка на основе существенных особенностей этого развития.

Это периодизация Л. С. Выготского и Д. Б. Эльконина. В них используются три критерия — социальная ситуация развития, ведущая деятельность и центральное возрастное новообразование.

Непосредственными движущими силами развития ребенка являются противоречия между новым и старым, которые возникают и преодолеваются в процессе обучения, воспитания и деятельности. К таким противоречиям относятся, например, противоречия между новыми потребностями, порождаемыми деятельностью, и возможностями их удовлетворения; противоречия между возросшими физическими и духовными потребностями и старыми сложившимися формами взаимоотношений и видами деятельности; между растущими требованиями со стороны общества, коллектива, взрослых и наличным уровнем психического развития.

Указанные противоречия характерны для всех возрастов, но приобретают специфику в зависимости от возраста, в котором они проявляются. Например, у младшего школьника существует противоречие между готовностью к самостоятельной волевой деятельности и зависимостью поведения от наличной ситуации или непосредственных переживаний. Для подростка наиболее остры противоречия между его самооценкой и уровнем притязаний, с одной стороны, и переживанием отношений к нему со стороны окружающих, а также переживанием своего реального положения в коллективе — с другой; противоречие между потребностью участвовать в коллективе; противоречие между потребностью участвовать в жизни взрослых в качестве полноправного члена и несоответствием этому своих возможностей.

Разрешение этих противоречий происходит через формирование более высоких уровней психической деятельности. В результате ребенок переходит на более высокую ступень психического развития.

Психическое развитие нельзя сводить к тому, что с возрастом увеличивается объем внимания, развитие не есть процесс только количественных изменений, свойств и качеств. Развитие психики связано с появлением в определенные возрастные периоды качественно новых особенностей, так называемых «новообразований», (чувство взрослости у подростков, потребность в жизненно-трудовом самоопределении в ранней юности).

Каждый возрастной этап характеризуется особым положением ребенка в системе принятых в данном обществе отношений. В соответствии с этим жизнь детей разного возраста заполнена специфическим содержанием: особыми взаимоотношениями с окружающими людьми и особой, ведущей для данного этапа развития деятельностью - игрой, учением, трудом.

Каждый ребенок, независимо от особенностей его индивидуального развития и степени готовности, достигнув определенного возраста, оказывается поставленным в соответствующее, принятое в данном обществе положение и тем самым попадает в систему объективных условий, определяющих характер его жизни и деятельности на данном возрастном этапе. Соответствовать этим

условиям для ребенка жизненно важно, так как только при этом он может чувствовать себя на высоте занимаемого положения и испытывать эмоциональное благополучие.

Таким образом, особое сочетание внутренних процессов развития и внешних условий, типичное для каждого возрастного этапа - социальная ситуация развития. Оно определяет как динамику психического развития на протяжении соответствующего возрастного периода, так и качественно своеобразные психологические образования, возникающие к его концу.

На каждом этапе психического развития формируется особая социальная ситуация развития, которая, в свою очередь, способствует тому, что проявляется соответствующая ведущая деятельность. Это и является признаком перехода на более высокий уровень психики.

Ведущая деятельность способна определить возникновение нового этапа развития, выступая базовым критерием при его диагностике. Она проявляется не сразу, а должна пройти формирование в рамках социальной ситуации. Более того, новая деятельность не будет отменять предшествующий тип.

Следовательно, ведущая деятельность является фактором, который обуславливает проявление основных изменений и новообразований в психическом уровне развития на определенных этапах онтогенеза.

В ее рамках развиваются и тренируются все функции ребенка. Это, в конечном счете, приведет к появлению качественных изменений. Растущие возможности подрастающего человека станут источником для проявления противоречий в системе «ребенок – взрослый», которые «выльются» в несоответствие возникших его возможностей устаревшей форме взаимоотношений со средой. Именно тогда начинается особый кризис развития, способствующий переходу на более высокий уровень онтогенеза.

В период младенчества (от рождения до года) социальная ситуация будет определяться тем, что маленький ребенок не может обходиться без взрослого. Он ему необходим не только для обеспечения физических потребностей, но также и для коммуникации. Поэтому ведущий тип деятельности – непосредственное эмоциональное общение ребенка – сформирует необходимость и потребность в общении с людьми.

На этапе раннего детства (от года до трех) малыш получает свободу, которая связана с тем, что он уже способен самостоятельно передвигаться. Помимо этого, активно развивается речь, а родители теперь выступают в качестве посредника между ним и окружающим миром. Именно взрослые становятся проводниками, а предметно-манипулятивная деятельность – ведущей. Благодаря ей развиваются и совершенствуются двигательные и речевые умения и навыки.

В период дошкольного возраста (от трех до семи лет) ребенок входит в мир взрослых при помощи сюжетно-ролевой игры. В ее рамках он имеет возможность повторить то, что видит в окружающем мире. Именно поэтому появляются игры в доктора, продавца, разбойников, войну, семью и так далее.

В младшем школьном возрасте (от семи до одиннадцати лет) ведущий вид деятельности существенно изменяется: основной становится учебная. В социальной ситуации развития появляется новый взрослый – учитель, который



теперь определяет особенности его развития, оценивая усилия и способности ученика.

Начиная с подросткового возраста (от одиннадцати до пятнадцати лет) ведущим типом деятельности становится общение со сверстниками, которое проявляется в разных социальных сферах (учебной, художественной, спортивной, личной и так далее). Именно оно теперь является определяющим для психического развития отрока, а влияние взрослых «отходит» на второй план [6].

По мере же взросления и социализации человека основной становится трудовая деятельность, способствуя формированию его профессионализма.

Каждый возраст характеризуется определенным уровнем достижений в психическом развитии, а также конкретной социально-психологической ситуацией, в которой происходит развитие личности. Динамика развития проявляется как в стабильных, так и в переходных периодах. Переломные, резкие перестройки, повороты в становлении является необходимым результатом диалектичности развития.

**Возрастные кризисы** – закономерные и необходимые этапы развития ребенка [1]. Однако часто кризисы сопровождаются проявлениями отрицательных черт (упрямство, конфликтность, негативизм, т. д.), которые могут закрепиться при неблагоприятном исходе. Острота протекания кризисов зависит от индивидуальных особенностей ребенка и от поведения взрослых (родителей, педагогов).

Возрастные рамки кризиса не постоянны, они могут изменяться в зависимости от особенностей развития ребенка (кризис 3-х лет может начаться и в 2,5 года, и в 3,5, а закончиться около 4х лет или в 3,6; кризис 7-ми лет может начаться в 6, если ребенок в этом возрасте идет в школу). На этих этапах происходит изменение типа отношения со взрослыми и сверстниками, смена одного вида деятельности другим (игра, которая является основным видом деятельности в дошкольном возрастете, сменяется стремлением учиться, узнавать новое в 7-8 лет)

В психологии есть разные взгляды на кризис, присущие жизненном пути личности. В ней представлены различные подходы и взгляды на понимание сущности кризисных явлений и их типологизации.

Весьма отчетливо психологическая суть кризиса выступает при кризисе достижения (успеха). Человек стремится стать олимпийским чемпионом. Вся жизнь с раннего детства расписана по минутам: тренировки, режим питания и т. п. Родители подчиняют свою жизнь той же задаче — ребенок будет чемпионом! В 24 года он стоит на пьедестале, звучит гимн, он — олимпийский чемпион. А когда отгремели литавры победы, в тишине возник вопрос: а что дальше? И оказалось, что ответа нет. Возник тяжелый кризис: дальше неинтересно, все интересное позади, а впереди много, много пустых дней — зачем они, непонятно.

Итак, кризисы — явление закономерное и необходимое для роста личности. Основной вопрос в том, чтобы суметь выйти из кризиса достойно и более зрелым, сильным, чем раньше. Перед каждым человеком всегда стоит вопрос об ответственности за себя: как «вписаться» в жизнь, как распорядиться тем, что заложено в тебе природой, родителями и усвоенной культурой, как организовать

свое внутреннее «хозяйство», в том числе и наиболее тонкое — психологическое, особенно, когда нужно как бы умереть и родиться в новом обличьи, пройдя психологический кризис.

### **3. Основные концепции психологии развития.**

*Основные концепции психологии развития. Периодизация психического развития ребенка по Д.Б.Эльконину. Социально-психологическая концепция возрастного развития личности (А.В.Петровский). Понятие социальной ситуации развития (Л.С.Выготский). Проблема обучения и умственного развития. Понятие «зоны ближайшего развития» (Л.С.Выготский).*

#### **Биогенетические концепции развития**

Большое влияние на возникновение первых концепций детского развития оказала теория Ч. Дарвина, впервые четко сформулировавшая идею о том, что развитие, генезис, подчиняется определенному закону. Затем Э. Геккель и И. Мюллер сформулировали знаменитый биогенетический закон: в ходе внутриутробного развития животное или человек повторяет кратко те стадии, которые проходит данный вид в своем филогенезе.

С. Холл сформулировал подобный закон для послеутробного развития. Теории психического развития, связанные с идеей повторяемости в этом развитии истории человечества, принято называть *теориями рекапитуляции*, они опираются на идею преформизма.

С появлением трудов Э. Торндайка и И. П. Павлова перестала господствовать идея связывания психического развития только с разворачиванием инстинктов. И. П. Павлов показал, что существуют и приобретенные формы поведения, в основе которых лежит *условный рефлекс* или ряд условных рефлексов. Развитие человека стало сводиться к проявлениям инстинктов и дрессуре. Опыты В. Келера на обезьянах привели к открытию интеллекта у человекоподобных обезьян. На этой почве стали появляться теории, согласно которым психика в своем развитии проходит три этапа: *инстинкта, дрессуры и интеллекта*. Эти взгляды хорошо прослеживаются в теории развития К. Бюлера. Он связывал три ступени развития, их возникновение не только с созреванием мозга и усложнением отношений с окружающей средой, но и с развитием аффективных процессов, с развитием переживания удовольствия, связанного с действием.

И в современных теориях развития сторонники биологизаторских взглядов, отводя ведущую роль в развитии личности человека его природно-биологическому началу, полагают, что основные психические свойства личности как бы заложены в самой природе человека, определяющей его жизненную судьбу. Генетически запрограммированными они считают интеллект, аморальные черты характера и др. Допущение преформизма мы видим и в теории Ж. Пиаже, который считает, что созревание ума выглядит как нечто биологически детерминированное, и у представителей гуманистической психологии, как, например, А. Маслоу, который, подчеркивая врожденный компонент гуманных

потребностей человека (любовь, симпатия, уважение), доказывает, что они имеют инстинктоидную природу, специфическую для человеческого рода.

### **Социогенетические концепции развития**

Истоки социогенетического направления - в идеях философа XVII в. Джона Локка. Он считал, что ребенок появляется на свет с чистой как восковая доска душой. На этой доске воспитатель может написать все, что угодно, и ребенок, неотягощенный наследственностью, вырастет таким, каким его хотят видеть близкие взрослые.

Акцентируя в противовес биологизаторам другой фактор - *социальный*, авторы социогенетических концепций полагают, что в поведении человека нет ничего врожденного и каждое его действие - это лишь продукт внешней стимуляции. Отсюда, манипулируя внешними раздражителями, можно изготовить человека любого склада. Представителем этой концепции является американский психолог Дж. Уотсон.

На передний план в исследованиях научения, после вхождения в американскую психологию идеи проведения строгого научного эксперимента, по примеру опытов И. П. Павлова, выступила *идея сочетания стимула и реакции, условных и безусловных стимулов*. Так возникла **ассоцианистическая теория научения** (Дж. Уотсон, Э. Газри).

Когда внимание исследователей привлекли функции безусловного стимула в установлении новой ассоциативной стимульно-реактивной связи, возникла *концепция научения*, в которой главный акцент был сделан на значении *подкрепления*. Это были концепции Э. Торндайка и Б. Скиннера, получившие название **бихевиоризм**.

Поиски ответов на вопрос, *зависит ли научение от таких состояний испытуемого, как голод, жажда, боль*, привели к появлению концепций Н. Миллера и К. Хала.

Особым образом преломилась в сознании американских психологов еще одна идея павловского эксперимента - идея построения нового поведенческого акта в лаборатории. Она вылилась в идею «технологии поведения», его построения на основе положительного подкрепления любого акта, выбранного по желанию экспериментатора поведения (Б. Скиннер). Столь механистический подход к поведению полностью игнорировал необходимость ориентировки субъекта в условиях собственного действия, т. е. психического акта.

В классическом бихевиоризме проблема «развития ребенка» специально не акцентируется - там есть лишь проблема научения на основе наличия или отсутствия подкрепления под влиянием среды.

Таким образом, в социогенетических теориях в качестве основного фактора развития психики рассматривалась среда, активность ребенка не учитывалась.

### **Концепция конвергенции двух факторов детского развития**

При попытке ответить на вопрос о том, как соотносятся среда и наследственность, возникла теория конвергенции, или теория двух факторов, разработанная В. Штерном. Штерн - специалист в области дифференциальной психологии, в которой наиболее остро стоит проблема взаимоотношения биологического и социального. В психологии существовали две теоретические

концепции, одинаково имеющие право на существование, - эмпиризм («человек - чистая доска») и нативизм («существуют врожденные идеи»). Если из двух противоположных точек зрения каждая может опираться на серьезные основания, то истина должна заключаться в их соединении, - так полагал В. Штерн (1922). С его точки зрения психическое развитие является результатом конвергенции внутренних данных с внешними условиями. В этой конвергенции ведущее значение остается за врожденными компонентами. В. Штерн писал, что ни об одной функции, ни об одном свойстве нельзя спрашивать: происходит ли оно извне или изнутри? Закономерен лишь вопрос: что именно происходит извне и что изнутри? Потому что в проявлении функции действуют всегда и то, и другое, только всякий раз в разных соотношениях.

Теория конвергенции рассматривает психическое развитие как процесс, который складывается под влиянием икс-элементов наследственности и игрек-элементов среды. Это самая распространенная концепция в современной психологии. Так, английский психолог Г. Айзенк считал, что интеллект определяется на 80% влиянием наследственности и на 20% влиянием среды. За рамки концепции двух факторов развития не удалось выйти и З. Фрейду. Метод психоанализа позволил ему создать структурную теорию личности, в основе которой лежит конфликт между инстинктивной сферой душевной жизни человека и требованиями общества. По З. Фрейду, всякий человек рождается с врожденными сексуальными влечениями. Эта внутренняя психическая инстанция - «Оно» - под влиянием запретов выделяет из себя маленький кусочек «Я». С появлением не только физических запретов, но и моральных сентенций развивается новая инстанция «Сверх-Я», которая ограничивает наши влечения до самой старости. На «Я» давят «Оно» и «Сверх-Я». Это типичная схема двух факторов развития, но она интересна тем, что здесь средовые влияния вытесняют сексуальные влечения - они находятся с ними в антагонистических, противоречивых отношениях.

### **Психоаналитические теории детского развития**

Два открытия З. Фрейда - открытие бессознательного и открытие сексуального начала - составляют основу теоретической концепции психоанализа.

В последней модели личности З. Фрейд выделил три основных компонента: «Оно», «Я» и «Сверх-Я». «Оно» - наиболее примитивный компонент, носитель инстинктов, «бурлящий котел влечений», подчиняется принципу удовольствия. Инстанция «Я» следует принципу реальности и учитывает особенности внешнего мира. «Сверх-Я» служит носителем моральных норм. Поскольку требования к «Я» со стороны «Оно», «Сверх-Я» и реальности несовместимы, неизбежно его пребывание в ситуации конфликта, создающего невыносимое напряжение, от которого личность спасается с помощью специальных «защитных механизмов» - таких, например, как вытеснение, проекция, регрессия, сублимация.

Все стадии психического развития З. Фрейд сводит к стадиям преобразования и перемещения по различным эрогенным зонам либидозной, или сексуальной, энергии.

**Оральная стадия (0—1 год).** Основным источником удовольствия сосредоточивается на зоне активности, связанной с кормлением.

**Анальная стадия (1—3 года).** Либи́до концентрируется вокруг ануса, который становится объектом внимания ребенка, приучаемого к опрятности.

**Фаллическая стадия (3—5 лет)** характеризует высшую степень детской сексуальности. Ведущей эрогенной зоной становятся генитальные органы. Сексуальность этой стадии предметна и направлена на родителей. Либи́дозную привязанность к родителям противоположного пола З. Фрейд назвал эдиповым комплексом для мальчиков и комплексом Электры для девочек.

**Латентная стадия (5—12 лет).** Снижение полового интереса. Энергия либи́до переносится на освоение общечеловеческого опыта.

**Генитальная стадия (12—18 лет).** По мнению З. Фрейда, подросток стремится к одной цели - нормальному сексуальному общению, все эрогенные зоны объединяются. Если осуществление нормального сексуального общения затруднено, тогда можно наблюдать феномены фиксации или регресса к одной из предыдущих стадий.

Развитие психоанализ получил в работах дочери З. Фрейда - Анны Фрейд. Придерживаясь классической для психоанализа структуры личности, в инстинктивной ее части она выделила сексуальную и агрессивную составляющие. Детское развитие А. Фрейд рассматривает как процесс постепенной социализации ребенка, подчиняющийся закону перехода от принципа удовольствия к принципу реальности.

### **Эпигенетическая теория личности Эрика Эриксона**

Теория Э. Эриксона возникла из практики психоанализа. Принимая структуру личности З. Фрейда, он создал психоаналитическую концепцию об отношениях «Я» и общества. Обратив внимание на роль «Я» в развитии личности, Э. Эриксон перенес ударение с «Оно» на «Я». По его мнению, основы человеческого «Я» коренятся в социальной организации общества. Применяя психоанализ в послевоенной Америке, он видел различные явления - тревожность, апатию, жестокость, смятение, - как результат воздействия сложного периода войны на личность.

Э. Эриксон посвящает свои исследования главным образом процессам социализации.

Работы Э. Эриксона знаменуют собой начало нового пути исследования психики - психоисторического метода, который представляет собой применение психоанализа к истории. Этот метод требует равного внимания как к психологии индивида, так и к характеру общества, в котором живет человек.

Э. Эриксон проводил полевые этнографические исследования воспитания детей в двух индейских племенах и пришел к выводу, что стиль материнства всегда определяется тем, что именно ожидает от ребенка в будущем та социальная группа, к которой он принадлежит. Если индивид отвечает ожиданиям общества, он включается в него и наоборот. Эти соображения легли в основу двух важных понятий его концепции - «групповой идентичности» и «эго-идентичности».

Групповая идентичность формируется благодаря тому, что с первого дня жизни воспитание ребенка ориентировано на включение его в данную социальную группу.

Эго-идентичность формируется параллельно с групповой идентичностью и создает у субъекта чувство устойчивости и непрерывности своего «Я», несмотря на те изменения, которые происходят с человеком в процессе его роста и развития.

Э. Эриксон выделил стадии жизненного пути личности, для каждой из них характерна специфическая задача, которая выдвигается обществом.

**Младенчество (оральная ст.)** - доверие - недоверие.

**Ранний возраст (анальная ст.)** - автономия - сомнение, стыд.

**Возраст игры (фаллическая ст.)** - инициативность - чувство вины.

**Школьный возраст (латентная ст.)** - достижение - неполноценность.

**Подростковый возраст (латентная ст.)** - идентичность - диффузия идентичности.

**Молодость** - интимность - изоляция.

**Зрелость** - творчество - застой.

**Старость** - интеграция - разочарование в жизни.

Формирование всех форм идентичности сопровождается кризисом развития.

### **Теория социального научения**

Концепция социального научения показывает, как ребенок приспособляется в современном мире, как он усваивает привычки и нормы современного общества.

Представители этого направления считают, что наряду с классическим обусловливанием и оперантным научением существует также научение путем имитации, подражания.

Так, А. Бандура считал, что награда и наказание недостаточны, чтобы научить новому поведению. Дети приобретают новое поведение благодаря имитации модели. Научение происходит через наблюдение, имитацию (подражание авторитетным образцам) и идентификацию (процесс, в котором личность заимствует мысли, чувства или действия от другой личности, выступающей в качестве модели).

Известный американский психолог Р. Сире предложил принцип диадического анализа развития личности. Поскольку действия каждого человека всегда зависят от другого и ориентированы на него, то многие свойства личности первоначально формируются в так называемых «диадических ситуациях». Он выделил три фазы развития ребенка:

- **фаза рудиментарного поведения** - основывается на врожденных потребностях и научении в раннем младенчестве;

- **фаза первичных мотивационных систем** - основывается на научении внутри семьи (основная фаза социализации);

- **фаза вторичных мотивационных систем** - основывается на научении вне семьи.

По Р. Сирсу, центральный компонент научения – это зависимость, т. е. потребность ребенка, которую нельзя игнорировать.

Главное понятие концепции Б. Скиннера - подкрепление, т. е. увеличение или уменьшение, вероятности того, что соответствующий акт поведения повторится снова. Подкрепление может быть положительным и отрицательным, первичным (пища, вода, холод) и условным (деньги, знаки любви, внимания и т. д.).

Дж. Гевирц основное свое внимание уделил изучению условий возникновения социальной мотивации и привязанности младенца к взрослому и взрослого к ребенку.

Источником мотивации поведения ребенка, по его мнению, служит стимулирующее влияние среды и научение на основе подкрепления.

Дж. Уайтинг с коллегами, продолжив известные (кросскультурные) исследования М. Мид, показал плодотворность сравнительного изучения детей в разных культурах.

Изучив в культурах способы ухода за младенцами, исследователи пришли к выводу о детерминирующем влиянии этих аспектов жизни ребенка на его восприятие мира.

### **Когнитивная теория развития (концепция Ж. Пиаже)**

В центре концепции Ж. Пиаже - положение о взаимодействии между организмом и окружающей средой, или равновесии. Внешняя среда постоянно изменяется, поэтому субъект стремится к установлению равновесия с ней. Установить равновесие со средой можно двумя путями: либо путем приспособления субъектом внешней среды к себе за счет ее изменения, либо путем изменений в самом субъекте.

Ж. Пиаже выделил механизмы этого приспособления;

**ассимиляцию** - это когда индивид приспособливает новую информацию к существующим у него схемам действий, не изменяя их в принципе; Ассимиляция сравнима с перевариванием пищи: решение проблемной ситуации происходит с помощью имеющихся схем действия или когнитивных схем. При чтении происходит ассимиляция информации. Используя общую «схему хватания», ребенок может брать самые различные объекты. Ассимиляция обеспечивает сохранность, стабильность познавательных структур. Некоторой трансформации подвергается сама проблемная ситуация или новый объект.

**аккомодацию** - механизм, когда индивид приспособливает свои прежде сформированные реакции к новой информации, т. е. он вынужден перестроить старые схемы. Аккомодация — это изменение схем применительно к новой ситуации, к новой задаче; она обеспечивает вариабельность, развитие, выработку новых схем. Ребенок научается по-разному подготавливать руки, пальцы, в зависимости от того, протягивают ли ему листок бумаги или мячик (схема хватания подверглась аккомодации).

**Развитие интеллекта** - это процесс вызревания операциональных структур (понятий), постепенно вырастающих из предметно житейского опыта ребенка на фоне проявления этих двух основных механизмов.

**Уравновешивание тенденций ассимиляции и аккомодации** обеспечивает наиболее эффективную адаптацию, но это состояние всегда лишь приблизительное и временное, которое вновь сменяется нарушением равновесия.

Согласно Пиаже процесс развития интеллекта состоит из трех больших периодов.

**Период сенсомоторного интеллекта (0-2 года)** - стадия допонятийного интеллекта. В рамках этого периода новорожденный воспринимает мир, не зная себя как субъекта, не понимая своих собственных действий. На этой стадии происходит становление и развитие чувствительных и двигательных структур - сенсорных и моторных способностей.

**Период конкретных операций (2—11/12 лет).** В этом возрасте происходит постепенная интериоризация схем действий и превращение их в операции, которые позволяют ребенку сравнивать, оценивать, классифицировать, располагать в ряд, измерять и т. д. Центральными характеристиками умственной деятельности ребенка в этот период его познавательного развития являются эгоцентризм мышления и представление о сохранении. Внутри этого периода Ж. Пиаже выделил **дооперациональную стадию**, которая характеризует интуитивное, наглядное мышление в возрасте от 2 до 6/7 лет, и **стадию конкретных операций (6/7—11/12 лет)**.

**Период формальных операций (11/12-14/15 лет).** В рамках формально-логического интеллекта мыслительные операции могут совершаться без опоры на чувственное восприятие конкретных объектов. Наличие этого уровня мышления позволяет подросткам решать задачи в уме, как бы «прокручивая» в голове все возможные варианты решения задачи, и только после этого опытным путем проверять предполагаемые результаты.

### **Культурно-историческая концепция**

В 1927 г. Л. С. Выготский вместе с группой сотрудников (А. Н. Леонтьевым, А. Р. Лурия, А. В. Запорожцем, Л. И. Божович и др.) стал проводить развернутую серию экспериментальных исследований, результаты которых позволили ему в последующем сформулировать основные положения культурно-исторической теории – теории развития специфических для человека психических функций (внимания, памяти, мышления и т. д.), имеющих социальное, культурное, прижизненное происхождение и опосредованных особыми средствами - знаками, возникающими в ходе человеческой истории. При этом знак, с точки зрения Л. С. Выготского, является для человека прежде всего социальным средством, своего рода «психологическим орудием».

Л. С. Выготский сформулировал общий генетический закон существования любой психической функции человека: «...Всякая функция в культурном развитии ребенка появляется на сцену дважды, в двух планах: сперва - социальном, потом - психологическом, сперва между людьми... затем внутри ребенка... Функции сперва складываются в коллективе в виде отношений детей, затем становятся психическими функциями личности».

Согласно Л. С. Выготскому два типа психического развития - биологическое и историческое (культурное), - представленные в разделенном виде в филогенезе и связанные отношением преемственности и



последовательности, реально существуют в слитом виде и образуют единый процесс в онтогенезе.

Основные законы психического развития, сформулированные Л. С. Выготским:

- Детское развитие имеет сложную организацию во времени: свой ритм, который не совпадает ритмом времени (год в младенчестве не равен году жизни в отрочестве).
- Закон метаморфозы в детском развитии (ребенок не просто маленький взрослый, а существо с качественно отличной психикой).
- Закон неравномерности развития: каждая сторона в психике ребенка имеет свой оптимальный период развития.
- Закон развития высших психических функций «извне внутрь».

Отличительные качества высших психических функций: опосредованность, осознанность, произвольность, системность; они образуются в результате овладения специальными орудиями, средствами, выработанными в ходе исторического развития общества.

Обучение - движущая сила психического развития, которая создает зону ближайшего развития ребенка (расстояние между уровнем актуального развития и уровнем возможного развития).

### **Концепция психического развития ребенка Д. Б. Эльконина**

Ценность этого подхода состоит в том, что автор попытался охватить и связать между собой два основных вектора развития ребенка:

- 1) первый вектор характеризует взаимоотношения ребенка с миром вещей, что предполагает познание и овладение предметным миром;
- 2) второй вектор характеризует взаимодействие ребенка с миром людей.

Д. Б. Эльконин считает, что деятельность ребенка внутри этих двух векторов представляет единый процесс, в котором формируется личность. Однако в ходе развития этот единый по своей природе процесс раздваивается. В каждом возрастном периоде один вектор доминирует над другим, а в рамках следующего возрастного этапа они как бы меняются местами. Именно смена доминирующего вектора на субдоминантный и определяет начало нового возрастного этапа в психическом развитии ребенка. По своему психологическому содержанию вектор есть не что иное, как деятельность, присущая ребенку в данный момент, другими словами - ведущая деятельность ребенка. При этом наличие ведущей деятельности не отменяет другие субдоминантные виды деятельности.

Совокупный анализ типа ведущей деятельности и ее продуктов, т. е. психологических новообразований на фоне социальной ситуации развития ребенка, позволил Д. Б. Эльконину сформулировать периодизацию психического развития, в которой последовательно сменяются два основных вектора развития ребенка.

При осуществлении таких видов деятельности, как непосредственно-эмоциональное общение младенца со взрослыми, сюжетно-ролевая игра дошкольников, общение младших подростков, развивается преимущественно мотивационно-потребностная сфера ребенка.

При осуществлении предметно-манипулятивной деятельности в раннем детстве, учебной деятельности младших школьников и учебно-профессиональной деятельности старших подростков идет преимущественно освоение способов действий и эталонов.

Таким образом, согласно этой концепции в детском развитии есть периоды, в которых происходит преимущественное развитие потребностно-мотивационной сферы и как результат этого - освоение задач, мотивов и норм отношений.

### Рекомендуемая литература

1. Введение в психологию: учеб. пособие / Под ред. А.П. Лобанова, С.И. Коптевой. – Мн.: Высш. шк., 2004. – 302 с.
2. Гальперин, П.Я. Лекции по психологии / П.Я.Гальперин. – М. :АСТ: КДУ, 2007. – 399 с.
3. Козубовский, В.М. Общая психология: познавательные процессы. В 3-х ч. Ч.2. / В.М. Козубовский – Мн.: Амалфея, 2004. – 311 с.
4. Крысько, В.Г. Общая психология / В.Г.Крысько. – СПб.: Питер, 2009. – 253 с.
5. Маклаков, А.Г. Общая психология / А.Г. Маклаков. – СПб.: Питер, 2009. – 582 с.
6. Немов, Р.С. Психология: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн. – 4-е изд. – Кн. 1: Общие основы психологии / Р.С. Немов. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 688 с.
7. Петровский, А.В. Психология / А.В.Петровский, М.Г. Ярошевский. – М.: Академия, 2007. – 501 с.
8. Рогов, Е.И. Общая психология / Под ред. Е.И. Рогова. – М.: Ростов н/Д.: Март, 2008. – 557 с.
9. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии: В 2 т. – Т. 2. / С.Л. Рубинштейн – М.: Педагогика, 1989. – 456с.
10. Саблин, В.С. Психология человека / В.С. Саблин, С.П. Слаква. – М.: Дашков и К, 2006. –741 с.
11. Сорокун, Г.А. Основы психологии / П.А. Сорокун. – Псков: ПГПУ, 2005 – 312 с.

## Тема 17. Возрастная психология: предмет, задачи, факторы развития

### Вопросы

1. Сущность возрастной психологии.
2. Биологический и социальные факторы развития ребенка.
3. Основные концепции психологии развития.

### 1. Сущность возрастной психологии.

*Предмет и методы возрастной психологии. Современные возрастные периодизации психического развития, на которые ориентируется система образования. Проблемы психологии возрастного развития. Понятия «возраст» и «развитие». Понятия, близкие понятию развития (созревание, становление, формирование). Классификация возрастов жизни (исторический подход). Психологическое время личности. Акмеология, геронтология.*

**Возрастная психология** - область психологии, изучающая психологические особенности людей разного возраста, их развитие и переходы из одного возраста в другой.

**Возраст** (англ. *age*) - объективная, культурно-исторически изменчивая, хронологически и символически фиксированная характеристика и стадия развития индивида в онтогенезе [2].

Основные **процессы** в возрастной психологии. **Развитие** - это процесс необратимых, направленных и закономерных изменений, приводящий к возникновению количественных, качественных и структурных преобразований психики и поведения человека. **Созревание** - процесс жизненного развития организма, обеспечивающий переход к зрелости. **Становление** - процесс развития, в котором индивид берет на себя ответственность за максимально полную реализацию своего потенциала. **Формирование** - процесс целенаправленного и организованного овладения социальными субъектами целостными, устойчивыми чертами и качествами, необходимыми им для успешной жизнедеятельности.

**Предметом возрастной психологии** сегодня являются возрастные периоды развития человека, причины и механизмы перехода от одного возрастного периода к другому, общие закономерности и тенденции, темп и направленность психического развития в онтогенезе.

### Методы возрастной психологии:

Возрастная психология активно использует методы, пришедшие из общей, дифференциальной и социальной психологии, адаптируя их к собственным задачам. Основные исследовательские методы возрастной психологии – сбор фактов, которое разворачивается во времени. Наиболее широко распространены в возрастной психологии методы наблюдения и эксперимента.

Наблюдение в возрастной психологии выступает как целенаправленное, планомерное, системное восприятие и регистрация поведения изучаемого человека. Особенно результативен этот метод при изучении ранних периодов развития.

Необходимые условия наблюдения: постановка цели, разработка плана, выбор объекта и ситуации наблюдения, поддержание естественных условий жизни, невмешательство в деятельность испытуемого (при скрытом наблюдении), объективность и систематичность наблюдений, разработанность способов фиксации результатов.

В возрастной психологии используются все виды наблюдения: включённое, скрытое, сплошное, выборочное. В ходе наблюдения дети обычно ведут себя естественно, не стремятся к исполнению какой-либо социально желательной роли, поэтому его результаты, обладают высокой точностью отражения психического состояния. Хорошими помощниками в сплошном наблюдении являются съёмки скрытой камеры, которая позволяет при анализе возвращаться, если что-то упустил.

Ценность метода наблюдения состоит в том, что не существует возрастных ограничений для испытуемых; длительное прослеживание жизни ребенка позволяет выявить переломные моменты. Метод наблюдения незаменим для первоначального накопления фактов. Но он достаточно трудоёмок и неэкономичен по времени. В этом смысле более эффективен эксперимент [4, с.15].

Эксперимент в работе с детьми позволяет получить лучшие результаты тогда, когда он организован и проведен в форме игры, в которой выражаются непосредственные интересы и актуальные потребности ребенка. Последние два обстоятельства являются особенно важными, так как отсутствие у ребенка непосредственного интереса к тому, что ему предлагают делать в психолого-педагогическом эксперименте, не позволяет ему проявлять свои интеллектуальные способности и интересующие исследователя психологические качества. В результате ребенок может показаться исследователю менее развитым, чем он есть на самом деле. Кроме того, нужно учитывать, что мотивы участия детей в психолого-педагогическом эксперименте проще, нежели мотивы участия взрослых в аналогичных исследованиях. Включаясь в эксперимент, ребенок обычно действует более сиюминутно и спонтанно, чем взрослый, поэтому на протяжении всего исследования необходимо постоянно поддерживать интерес ребенка к эксперименту.

В возрастной психологии широко применяются такие виды эксперимента, как констатирующий и формирующий. В констатирующем эксперименте определяется уровень и особенности развития детей, присущие им в настоящее время. Это касается как личностного развития и отношений ребенка с окружающими, так и интеллектуального развития. Каждое направление экспериментального исследования предполагает свой набор более конкретных методов. Выбирая ту или иную методику, психолог исходит из задачи, стоящей перед ним, возраста детей (разные методики рассчитаны на разный возраст) и условий проведения эксперимента, которые он может обеспечить.

Одним из ведущих методов в возрастной психологии является формирующий эксперимент. Формирующий эксперимент предполагает целенаправленные воздействия на испытуемого с целью создания, выработки определенных качеств, умений. Другими словами, это развивающий метод в

условиях специально организованного педагогического процесса. Для иллюстрации приведем два примера формирующих экспериментов, осуществленных по разным методическим процедурам.

Пример 1. В.Я. Ляудис и И. П. Негурэ разработали специальную программу обучения учащихся вторых классов начальной школы письменной речи. В начале формирующего эксперимента, рассчитанного на 35 часов, дети сочиняли собственные тексты, а затем работали над их оформлением. По мнению авторов, развитие письменной речи происходит в процессе формирования умения свободно использовать родной язык при решении творческих задач. Мотивация второклассников обеспечивалась тем, что они сочиняли сказки для младших детей. Учитель сообщал, что воспитанники ближайшего детского сада попросили их сочинить сказки, так как все книжки, которые были у них в библиотеке, уже прочитаны, и детям нечего читать. Для обучения сочинению текстов были использованы различные приемы, заимствованные у Дж. Родари, а также разработанные самими авторами.

После обучения детей по экспериментальной программе было проведено сопоставление их умения пользоваться письменной речью с умением детей других классов (констатирующий эксперимент), где обучение письменной речи шло по обычным школьным программам. По всем проверяемым характеристикам дети экспериментальных классов показали более высокий уровень овладения этим умением.

**Периодизация психического развития** – принцип рассмотрения развития психики в онтогенезе, основанный на выделении качественно отличающихся ступеней (стадий, периодов).

Вопросы возрастной периодизации развития психики подробно рассматривались в работах А.Н. Леонтьева, Л.И. Божович, В.В. Давыдова, М.И. Лисиной, А.В. Петровского, Д.И. Фельдштейна и других.

В.И. Слободчиков и Г.А. Цукерман проанализировали две наиболее авторитетные модели возрастной периодизации — концепцию Э. Эриксона и концепцию Д.Б. Эльконина. По их мнению, обе эти концепции страдают «несбалансированностью» и «неполнотой». Э. Эриксон выдвигает на первый план внутренние источники развития, а Эльконин — внешние, средовые. Авторы предложили положить в основу теории общего психического развития и периодизации понятие «событийная общность», одновременно схватывающее две стороны развития — его объект и источник.

В построении любой человеческой (событийной) общности участвуют по крайней мере двое, и смена формы и содержания общности сопровождается сменой партнера. В самом общем виде интегральная периодизация психического развития представляет собой ступени развития человека как субъекта собственного развития в разных типах базисных общностей. Каждая ступень имеет сложное строение: выделяются стадия становления событийности и стадия становления самобытности, кризисы рождения (переходы в новую общность) и кризисы развития (освоения новой общности). Кратко перечислим выделенные стадии:

1. Оживление (от рождения до 12 месяцев) – общность с родным взрослым. Ребенок осваивает собственную телесную, психосоматическую индивидуальность.

2. Одушевление (11 месяцев – 6,5 лет) - общность с близким взрослым. Ребенок впервые открывает для себя свою собственную самость (знаменитое «Я сам!»), осознает себя субъектом собственных хотений и умений.

3. Персонализация (5,5 – 18 лет). Партнером растущего человека становится общественный взрослый в таких культурных позициях, как учитель, тренер, наставник и др.

4. Индивидуализация (17 – 42 года). Партнером человека становится (в пределе) человечество, с которым он вступает в деятельностные отношения, опосредствованные системой общественных ценностей и идеалов. Суть данной ступени развития субъекта — индивидуализация общественных ценностей по мерке личностной позиции человека. Человек становится ответственным за собственную самость.

5. Универсализация (39 лет и старше) — выход за пределы сколь угодно развитой индивидуальности и одновременно вход в пространство обще- и сверхчеловеческих, экзистенциальных ценностей как в «свое другое». Бого-человечество как соучастник в построении и собеседник в осмыслении универсального события.

Слободчиков и Цукерман уверены в большой практической ценности схем периодизации, сравнивая их значение с эволюционным деревом в биологии или таблицей Менделеева в химии: «Если общая карта развития будет построена, психологи и педагоги смогут увидеть белые пятна, пустоты в том культурно-образовательном пространстве, которое они строят для обеспечения оптимальных (с точки зрения определенных культурных ценностей) путей развития для людей разных возрастов».

В последние годы получила дальнейшее теоретическое и экспериментальное изучение идея кризисов в психическом развитии. Новообразования критических периодов были проанализированы Л.И. Бершедовой как формы психологической готовности к переходу на новый этап возрастного развития. В работах К.Н. Поливановой показано, что в онтогенетическом развитии в критические возрастные периоды происходит взаимопереход реальной и идеальной форм, вскрыт сложный внутренний механизм этого взаимодействия. В этой логике критический возраст с необходимостью включает целый ряд последовательных этапов.

Обращается внимание на то, что в поле зрения психологов должны попасть не только новообразования возраста, но и «исчезновения»; возрастная динамика должна рассматриваться не только с точки зрения взрослого, но и с учетом детских критериев «самочувствования».

Все чаще современные психологи обращают внимание на новые тенденции общественной жизни в постиндустриальную информационную эпоху. Конец XX — начало XXI в. характеризуется размыванием устойчивых возрастных ориентиров и границ традиционных периодов жизни. События - вехи все более индивидуализируются во времени и пространстве, варьируют в весьма широком

диапазоне и время поступления в школу, и студенческая пора, и начало работы по специальности, а также вступление в брак, рождение ранних и поздних детей и пр. Категории «идея возраста», «культурный возраст», по мнению К.Н. Поливановой, пока сохраняют свое значение как инструмент отношения к человеку, определения его места в обществе, предъявления ему неких ожиданий и требований, однако современная ситуация представляется переходной от единой «лестницы возрастов» к неопределенности индивидуального развития.

Некоторые исследователи в качестве альтернативы периодизационному подходу предлагают развивать психологию жизненных событий.

Многое в этой проблеме остается еще не изученным, но путь ее исследования теоретически освещен достаточно отчетливо.

Одной из главных проблем возрастной психологии является вопрос о том, что больше определяет психическое и поведенческое развитие детей: созревание и анатомо-физиологическое состояние организма или влияние внешней среды. Эту проблему можно обозначить как проблему органической и средовой обусловленности психического и поведенческого развития человека.

Вторая проблема касается влияния стихийного и организованного обучения и воспитания на развитие детей. Под стихийным обучением и воспитанием понимается то, которое осуществляется без сознательно поставленных целей и продуманных методов под влиянием пребывания человека в обществе среди людей. Организованным называется такое обучение, которое целенаправленно осуществляется системами образования. В этом случае четко определены цели развития, программы и методы обучения и воспитания детей.

Следующая проблема: соотношение задатков и способностей. Ее можно представить в виде ряда частных вопросов. Что такое задатки, от которых зависит развитие способностей ребенка? Входят ли в них только генотипически обусловленные особенности организма, или в их число следует также включить некоторые приобретенные психологические и поведенческие свойства человека? От чего в большей степени зависит развитие способностей ребенка: от имеющихся задатков или правильно организованного обучения и воспитания? Можно ли сформировать высокоразвитые способности у ребенка к определенному виду деятельности, например музыкальные, если он с рождения не имел для этого выраженных задатков, скажем, абсолютного слуха?

Четвертая проблема касается сравнительного влияния на развитие эволюционных, революционных и ситуационных изменений в психике и поведении ребенка. Действительно, что понимать под развитием: только то, что представляет собой глубокие преобразования революционного и эволюционного характера, или также включать в него то, что происходит под воздействием ситуации. В этом и состоит суть четвертой проблемы.

Пятая проблема заключается в выяснении детерминант общего психологического развития ребенка. Что его в большей степени определяет: возрастные изменения личности ребенка или интеллектуальный рост? Может ли сам по себе рост уровня интеллектуального развития вести к изменению личности ребенка, и наоборот; способны ли личностные изменения влиять на интеллектуальное развитие?

Все перечисленные проблемы и вопросы составляют круг проблематики возрастной психологии, однако полного удовлетворительного ответа на все эти вопросы в настоящее время в науке не существует.

Существует много различных классификаций возрастов жизни, мы представим вам одну из них [7, с.18].

#### **Классификация по Эльконину:**

- Раннее детство
- Младенчество (0—1 год)
- Ранний возраст (1—3 года)
- Детство
- Дошкольный возраст (3—7 лет)
- Младший школьный возраст (7—11/12 лет)
- Отрочество
- Подростковый возраст (11/12—15 лет)
- Ранняя юность (от 15 лет)

Периодизация Эльконина является наиболее общепринятой в российской возрастной психологии.

## **2. Биологический и социальные факторы развития ребенка.**

*Биологический и социальный факторы развития ребенка. Критерии периодизации психического развития. Движущие силы психического развития. Социальная ситуация развития. Ведущий вид деятельности. Центральное личностное новообразование в психике ребенка. Психологический смысл кризиса и понятие конструктивного взросления.*

**Фактор** - переводом с латинского «делающий, производящий», т.е. движущая сила какого-либо процесса, явления.

Выделяют 3 фактора, обуславливающие становление личности:

- **Наследственность;**
- **Среда;**
- **Воспитание;**

Их можно объединить в 2 большие группы: биологические и социальные.

#### **Биологические факторы**

Биологическая наследственность определяет как то общее, что делает человека человеком, так и то отличное, что делает людей столь разными и внешне и внутренне. Под наследственностью понимается передача от родителей к детям определенных качеств и особенностей, заложенных в их генетическую программу.

Великая роль наследственности заключается в том, что по наследству ребенок получает человеческий организм, человеческую нервную систему, человеческий мозг и органы чувств. От родителей к детям передаются особенности телосложения, окраска волос, цвет глаз, кожи — внешние факторы, отличающие одного человека от другого. По наследству передаются и некоторые



особенности нервной системы, на основе которых развивается определенный тип нервной деятельности.

Наследственность предполагает также формирование определенных способностей к какой-либо области деятельности на основе природных задатков ребенка. Согласно данным физиологии и психологии, врожденными у человека являются не готовые способности, а лишь потенциальные возможности для их развития, т. е. задатки. Проявление и развитие способностей ребенка во многом зависит от условий его жизни, образования и воспитания. Яркое проявление способностей принято называть одаренностью, или талантом.

Говоря о роли наследственности в формировании и развитии ребенка, нельзя игнорировать тот факт, что существует ряд болезней и патологий, которые могут носить наследственный характер, например, болезнь крови, шизофрения, эндокринные расстройства. Наследственные заболевания изучает медицинская генетика, однако их необходимо учитывать и в процессе социализации ребенка.

### **Социальные факторы**

Чтобы стать человеком, одной биологической наследственности мало. Это утверждение достаточно убедительно подкрепляют хорошо известные случаи, когда человеческие детеныши вырастали среди животных. Людями в общепринятом понимании они при этом не становились, даже если попадали в конце концов в человеческое общество.

Превращение биологического индивида в социального субъекта происходит в процессе социализации человека, его интеграции в общество, в различные типы социальных групп и структур посредством усвоения ценностей, установок, социальных норм, образцов поведения, на основе которых формируются социально значимые качества личности.

**Социализация** — непрерывный и многогранный процесс, который продолжается на протяжении всей жизни человека. Однако наиболее интенсивно он протекает в детстве и юности, когда закладываются все базовые ценностные ориентации, усваиваются основные социальные нормы и отношения, формируется мотивация социального поведения. Если образно представить этот процесс как строительство дома, то именно в детстве происходит закладка фундамента и возведение всего здания; в дальнейшем производятся только отделочные работы, которые могут длиться всю последующую жизнь.

Процесс социализации ребенка, его формирования и развития, становления как личности происходит во взаимодействии с окружающей средой, которая оказывает на этот процесс решающее влияние посредством самых разных социальных факторов.

Различают **макро** - (от греч. «большой»), **мезо**- ("средний") и **микро**- («малый») факторы социализации личности. На социализацию человека оказывают влияние мировые, планетарные процессы — экологические, демографические, экономические, социально-политические, а также страна, общество, государство в целом, которые рассматриваются как макрофакторы социализации.

К **мезофакторам** относятся формирование этнических установок; влияние региональных условий, в которых живет и развивается ребенок; тип поселения; средства массовой коммуникации и др.

К **микрофакторам** относят семью, образовательные учреждения, группы сверстников и многое, многое другое, что составляет ближайшее пространство и социальное окружение, в котором находится ребенок и в непосредственный контакт с которым он вступает. Эту ближайшую среду, в которой происходит развитие ребенка, называют социумом, или микросоциумом.

Если представить эти факторы в виде концентрических окружностей, то картина будет выглядеть так, как она показана на схеме.



Схема

В центре сфер находится ребенок, и все сферы оказывают на него влияние. Как отмечалось выше, это влияние на процесс социализации ребенка может быть целенаправленным, преднамеренным (как, например, влияние институтов социализации: семьи, образования, религии и др.); однако очень многие факторы оказывают на развитие ребенка спонтанное, стихийное воздействие. Кроме того, и целенаправленное влияние, и стихийное воздействие может быть как положительным, так и отрицательным, негативным.

Наиболее важное значение для социализации ребенка имеет социум. Эту ближайшую социальную среду ребенок осваивает постепенно. Если при рождении ребенок развивается, в основном, в семье, то в дальнейшем он осваивает все новые и новые среды – дошкольное учреждение, затем школу, внешкольные учреждения, компании друзей, дискотеки и т. д. С возрастом освоенная ребенком «территория» социальной среды все больше и больше расширяется. Если это наглядно изобразить в виде еще одной схемы, представленной ниже, то видно, что осваивая все больше сред, ребенок стремится занять всю «площадь круга» — освоить весь потенциально доступный для него социум.

При этом ребенок как бы постоянно ищет и находит ту среду, которая для него в наибольшей степени комфортна, где ребенка лучше понимают, относятся к нему с уважением и т. д. Поэтому он может «мигрировать» из одной среды в другую. Для процесса социализации важное значение имеет, какие установки формирует та или иная среда, в которой находится ребенок, какой социальный

опыт может накапливаться у него в этой среде — положительный или негативный.

**Воспитание** так же является немало важным фактором, влияющим на становление личности. В отличие от первых двух оно всегда носит:

- целенаправленный характер;
- соответствует социально-культурным ценностям общества;
- предполагает систему влияний на личность - единичное воздействие

не приносит ощутимых результатов.

При всей значимости наследственность, среда и воспитание не обеспечивают полноценного развития ребенка. Потому что все они предполагают воздействия, не зависящие от самого ребенка. Он никак не влияет на то, что будет заложено в его генах, не может изменить среду, не определяет цели и задачи собственного воспитания.

Активность выступает в качестве необходимого условия развития. Активность является стимулом к деятельности. Но если деятельность не организуется, то активность находит выход и может принимать нежелательные формы (баловство, агрессия) [8].

Разделение жизненного пути ребенка на периоды позволяет лучше понять закономерности детского развития, специфику отдельных возрастных этапов. Содержание (и название) периодов, их временные границы определяются представлениями автора периодизации о наиболее важных, существенных сторонах развития.

Л.С. Выготский различал три группы периодизации: по внешнему критерию, по одному и нескольким признакам детского развития.

Для первой группы характерно построение периодизации на основе внешнего, но связанного с самим процессом развития критерия. Примером могут служить периодизации, созданные по биогенетическому принципу. Например, периодизация Рене Заззо. В ней этапы детства совпадают со ступенями системы воспитания и обучения детей.

Во второй группе периодизаций используется не внешний, а внутренний критерий. Этим критерием становится какая-либо одна сторона развития, например, развитие костных тканей у П.П. Блонского и развитие детской сексуальности у З. Фрейда.

П. Н. Блонский выбрал объективный, легко доступный наблюдению, связанный с существенными особенностями конституции растущего организма признак — появление и смену зубов. Детство делится поэтому на три эпохи: беззубое детство (до 8 месяцев — 2-2,5 лет), детство молочных зубов (примерно до 6,5 лет) и детство постоянных зубов (до появления зубов мудрости).

Зигмунд Фрейд считал главным источником, двигателем человеческого поведения бессознательное, насыщенное сексуальной энергией. Сексуальное развитие, следовательно, определяет развитие всех сторон личности и может служить критерием возрастной периодизации. Детская сексуальность понимается З. Фрейдом широко, как все, приносящее телесное удовольствие, — поглаживания, сосание, освобождение кишечника и т.д.

В третьей группе периодизаций предпринята попытка выделить периоды психического развития ребенка на основе существенных особенностей этого развития.

Это периодизация Л. С. Выготского и Д. Б. Эльконина. В них используются три критерия — социальная ситуация развития, ведущая деятельность и центральное возрастное новообразование.

Непосредственными движущими силами развития ребенка являются противоречия между новым и старым, которые возникают и преодолеваются в процессе обучения, воспитания и деятельности. К таким противоречиям относятся, например, противоречия между новыми потребностями, порождаемыми деятельностью, и возможностями их удовлетворения; противоречия между возросшими физическими и духовными потребностями и старыми сложившимися формами взаимоотношений и видами деятельности; между растущими требованиями со стороны общества, коллектива, взрослых и наличным уровнем психического развития.

Указанные противоречия характерны для всех возрастов, но приобретают специфику в зависимости от возраста, в котором они проявляются. Например, у младшего школьника существует противоречие между готовностью к самостоятельной волевой деятельности и зависимостью поведения от наличной ситуации или непосредственных переживаний. Для подростка наиболее остры противоречия между его самооценкой и уровнем притязаний, с одной стороны, и переживанием отношений к нему со стороны окружающих, а также переживанием своего реального положения в коллективе — с другой; противоречие между потребностью участвовать в коллективе; противоречие между потребностью участвовать в жизни взрослых в качестве полноправного члена и несоответствием этому своих возможностей.

Разрешение этих противоречий происходит через формирование более высоких уровней психической деятельности. В результате ребенок переходит на более высокую ступень психического развития.

Психическое развитие нельзя сводить к тому, что с возрастом увеличивается объем внимания, развитие не есть процесс только количественных изменений, свойств и качеств. Развитие психики связано с появлением в определенные возрастные периоды качественно новых особенностей, так называемых «новообразований», (чувство взрослости у подростков, потребность в жизненно-трудовом самоопределении в ранней юности).

Каждый возрастной этап характеризуется особым положением ребенка в системе принятых в данном обществе отношений. В соответствии с этим жизнь детей разного возраста заполнена специфическим содержанием: особыми взаимоотношениями с окружающими людьми и особой, ведущей для данного этапа развития деятельностью - игрой, учением, трудом.

Каждый ребенок, независимо от особенностей его индивидуального развития и степени готовности, достигнув определенного возраста, оказывается поставленным в соответствующее, принятое в данном обществе положение и тем самым попадает в систему объективных условий, определяющих характер его жизни и деятельности на данном возрастном этапе. Соответствовать этим

условиям для ребенка жизненно важно, так как только при этом он может чувствовать себя на высоте занимаемого положения и испытывать эмоциональное благополучие.

Таким образом, особое сочетание внутренних процессов развития и внешних условий, типичное для каждого возрастного этапа - социальная ситуация развития. Оно определяет как динамику психического развития на протяжении соответствующего возрастного периода, так и качественно своеобразные психологические образования, возникающие к его концу.

На каждом этапе психического развития формируется особая социальная ситуация развития, которая, в свою очередь, способствует тому, что проявляется соответствующая ведущая деятельность. Это и является признаком перехода на более высокий уровень психики.

Ведущая деятельность способна определить возникновение нового этапа развития, выступая базовым критерием при его диагностике. Она проявляется не сразу, а должна пройти формирование в рамках социальной ситуации. Более того, новая деятельность не будет отменять предшествующий тип.

Следовательно, ведущая деятельность является фактором, который обуславливает проявление основных изменений и новообразований в психическом уровне развития на определенных этапах онтогенеза.

В ее рамках развиваются и тренируются все функции ребенка. Это, в конечном счете, приведет к появлению качественных изменений. Растущие возможности подрастающего человека станут источником для проявления противоречий в системе «ребенок – взрослый», которые «выльются» в несоответствие возникших его возможностей устаревшей форме взаимоотношений со средой. Именно тогда начинается особый кризис развития, способствующий переходу на более высокий уровень онтогенеза.

В период младенчества (от рождения до года) социальная ситуация будет определяться тем, что маленький ребенок не может обходиться без взрослого. Он ему необходим не только для обеспечения физических потребностей, но также и для коммуникации. Поэтому ведущий тип деятельности – непосредственное эмоциональное общение ребенка – сформирует необходимость и потребность в общении с людьми.

На этапе раннего детства (от года до трех) малыш получает свободу, которая связана с тем, что он уже способен самостоятельно передвигаться. Помимо этого, активно развивается речь, а родители теперь выступают в качестве посредника между ним и окружающим миром. Именно взрослые становятся проводниками, а предметно-манипулятивная деятельность – ведущей. Благодаря ей развиваются и совершенствуются двигательные и речевые умения и навыки.

В период дошкольного возраста (от трех до семи лет) ребенок входит в мир взрослых при помощи сюжетно-ролевой игры. В ее рамках он имеет возможность повторить то, что видит в окружающем мире. Именно поэтому появляются игры в доктора, продавца, разбойников, войну, семью и так далее.

В младшем школьном возрасте (от семи до одиннадцати лет) ведущий вид деятельности существенно изменяется: основной становится учебная. В социальной ситуации развития появляется новый взрослый – учитель, который

теперь определяет особенности его развития, оценивая усилия и способности ученика.

Начиная с подросткового возраста (от одиннадцати до пятнадцати лет) ведущим типом деятельности становится общение со сверстниками, которое проявляется в разных социальных сферах (учебной, художественной, спортивной, личной и так далее). Именно оно теперь является определяющим для психического развития отрока, а влияние взрослых «отходит» на второй план [6].

По мере же взросления и социализации человека основной становится трудовая деятельность, способствуя формированию его профессионализма.

Каждый возраст характеризуется определенным уровнем достижений в психическом развитии, а также конкретной социально-психологической ситуацией, в которой происходит развитие личности. Динамика развития проявляется как в стабильных, так и в переходных периодах. Переломные, резкие перестройки, повороты в становлении является необходимым результатом диалектичности развития.

**Возрастные кризисы** – закономерные и необходимые этапы развития ребенка [1]. Однако часто кризисы сопровождаются проявлениями отрицательных черт (упрямство, конфликтность, негативизм, т. д.), которые могут закрепиться при неблагоприятном исходе. Острота протекания кризисов зависит от индивидуальных особенностей ребенка и от поведения взрослых (родителей, педагогов).

Возрастные рамки кризиса не постоянны, они могут изменяться в зависимости от особенностей развития ребенка (кризис 3-х лет может начаться и в 2,5 года, и в 3,5, а закончиться около 4х лет или в 3,6; кризис 7-ми лет может начаться в 6, если ребенок в этом возрасте идет в школу). На этих этапах происходит изменение типа отношения со взрослыми и сверстниками, смена одного вида деятельности другим (игра, которая является основным видом деятельности в дошкольном возрастете, сменяется стремлением учиться, узнавать новое в 7-8 лет)

В психологии есть разные взгляды на кризис, присущие жизненном пути личности. В ней представлены различные подходы и взгляды на понимание сущности кризисных явлений и их типологизации.

Весьма отчетливо психологическая суть кризиса выступает при кризисе достижения (успеха). Человек стремится стать олимпийским чемпионом. Вся жизнь с раннего детства расписана по минутам: тренировки, режим питания и т. п. Родители подчиняют свою жизнь той же задаче — ребенок будет чемпионом! В 24 года он стоит на пьедестале, звучит гимн, он — олимпийский чемпион. А когда отгремели литавры победы, в тишине возник вопрос: а что дальше? И оказалось, что ответа нет. Возник тяжелый кризис: дальше неинтересно, все интересное позади, а впереди много, много пустых дней — зачем они, непонятно.

Итак, кризисы — явление закономерное и необходимое для роста личности. Основной вопрос в том, чтобы суметь выйти из кризиса достойно и более зрелым, сильным, чем раньше. Перед каждым человеком всегда стоит вопрос об ответственности за себя: как «вписаться» в жизнь, как распорядиться тем, что заложено в тебе природой, родителями и усвоенной культурой, как организовать

свое внутреннее «хозяйство», в том числе и наиболее тонкое — психологическое, особенно, когда нужно как бы умереть и родиться в новом обличьи, пройдя психологический кризис.

### **3. Основные концепции психологии развития.**

*Основные концепции психологии развития. Периодизация психического развития ребенка по Д.Б.Эльконину. Социально-психологическая концепция возрастного развития личности (А.В.Петровский). Понятие социальной ситуации развития (Л.С.Выготский). Проблема обучения и умственного развития. Понятие «зоны ближайшего развития» (Л.С.Выготский).*

#### **Биогенетические концепции развития**

Большое влияние на возникновение первых концепций детского развития оказала теория Ч. Дарвина, впервые четко сформулировавшая идею о том, что развитие, генезис, подчиняется определенному закону. Затем Э. Геккель и И. Мюллер сформулировали знаменитый биогенетический закон: в ходе внутриутробного развития животное или человек повторяет кратко те стадии, которые проходит данный вид в своем филогенезе.

С. Холл сформулировал подобный закон для послеутробного развития. Теории психического развития, связанные с идеей повторяемости в этом развитии истории человечества, принято называть *теориями рекапитуляции*, они опираются на идею преформизма.

С появлением трудов Э. Торндайка и И. П. Павлова перестала господствовать идея связывания психического развития только с разворачиванием инстинктов. И. П. Павлов показал, что существуют и приобретенные формы поведения, в основе которых лежит *условный рефлекс* или ряд условных рефлексов. Развитие человека стало сводиться к проявлениям инстинктов и дрессуре. Опыты В. Келера на обезьянах привели к открытию интеллекта у человекоподобных обезьян. На этой почве стали появляться теории, согласно которым психика в своем развитии проходит три этапа: *инстинкта, дрессуры и интеллекта*. Эти взгляды хорошо прослеживаются в теории развития К. Бюлера. Он связывал три ступени развития, их возникновение не только с созреванием мозга и усложнением отношений с окружающей средой, но и с развитием аффективных процессов, с развитием переживания удовольствия, связанного с действием.

И в современных теориях развития сторонники биологизаторских взглядов, отводя ведущую роль в развитии личности человека его природно-биологическому началу, полагают, что основные психические свойства личности как бы заложены в самой природе человека, определяющей его жизненную судьбу. Генетически запрограммированными они считают интеллект, аморальные черты характера и др. Допущение преформизма мы видим и в теории Ж. Пиаже, который считает, что созревание ума выглядит как нечто биологически детерминированное, и у представителей гуманистической психологии, как, например, А. Маслоу, который, подчеркивая врожденный компонент гуманных

потребностей человека (любовь, симпатия, уважение), доказывает, что они имеют инстинктоидную природу, специфическую для человеческого рода.

### **Социогенетические концепции развития**

Истоки социогенетического направления - в идеях философа XVII в. Джона Локка. Он считал, что ребенок появляется на свет с чистой как восковая доска душой. На этой доске воспитатель может написать все, что угодно, и ребенок, неотягощенный наследственностью, вырастет таким, каким его хотят видеть близкие взрослые.

Акцентируя в противовес биологизаторам другой фактор - *социальный*, авторы социогенетических концепций полагают, что в поведении человека нет ничего врожденного и каждое его действие - это лишь продукт внешней стимуляции. Отсюда, манипулируя внешними раздражителями, можно изготовить человека любого склада. Представителем этой концепции является американский психолог Дж. Уотсон.

На передний план в исследованиях научения, после вхождения в американскую психологию идеи проведения строгого научного эксперимента, по примеру опытов И. П. Павлова, выступила *идея сочетания стимула и реакции, условных и безусловных стимулов*. Так возникла **ассоцианистическая теория научения** (Дж. Уотсон, Э. Газри).

Когда внимание исследователей привлекли функции безусловного стимула в установлении новой ассоциативной стимульно-реактивной связи, возникла *концепция научения*, в которой главный акцент был сделан на значении *подкрепления*. Это были концепции Э. Торндайка и Б. Скиннера, получившие название **бихевиоризм**.

Поиски ответов на вопрос, *зависит ли научение от таких состояний испытуемого, как голод, жажда, боль*, привели к появлению концепций Н. Миллера и К. Хала.

Особым образом преломилась в сознании американских психологов еще одна идея павловского эксперимента - идея построения нового поведенческого акта в лаборатории. Она вылилась в идею «технологии поведения», его построения на основе положительного подкрепления любого акта, выбранного по желанию экспериментатора поведения (Б. Скиннер). Столь механистический подход к поведению полностью игнорировал необходимость ориентировки субъекта в условиях собственного действия, т. е. психического акта.

В классическом бихевиоризме проблема «развития ребенка» специально не акцентируется - там есть лишь проблема научения на основе наличия или отсутствия подкрепления под влиянием среды.

Таким образом, в социогенетических теориях в качестве основного фактора развития психики рассматривалась среда, активность ребенка не учитывалась.

### **Концепция конвергенции двух факторов детского развития**

При попытке ответить на вопрос о том, как соотносятся среда и наследственность, возникла теория конвергенции, или теория двух факторов, разработанная В. Штерном. Штерн - специалист в области дифференциальной психологии, в которой наиболее остро стоит проблема взаимоотношения биологического и социального. В психологии существовали две теоретические



концепции, одинаково имеющие право на существование, - эмпиризм («человек - чистая доска») и нативизм («существуют врожденные идеи»). Если из двух противоположных точек зрения каждая может опираться на серьезные основания, то истина должна заключаться в их соединении, - так полагал В. Штерн (1922). С его точки зрения психическое развитие является результатом конвергенции внутренних данных с внешними условиями. В этой конвергенции ведущее значение остается за врожденными компонентами. В. Штерн писал, что ни об одной функции, ни об одном свойстве нельзя спрашивать: происходит ли оно извне или изнутри? Закономерен лишь вопрос: что именно происходит извне и что изнутри? Потому что в проявлении функции действуют всегда и то, и другое, только всякий раз в разных соотношениях.

Теория конвергенции рассматривает психическое развитие как процесс, который складывается под влиянием икс-элементов наследственности и игрек-элементов среды. Это самая распространенная концепция в современной психологии. Так, английский психолог Г. Айзенк считал, что интеллект определяется на 80% влиянием наследственности и на 20% влиянием среды. За рамки концепции двух факторов развития не удалось выйти и З. Фрейду. Метод психоанализа позволил ему создать структурную теорию личности, в основе которой лежит конфликт между инстинктивной сферой душевной жизни человека и требованиями общества. По З. Фрейду, всякий человек рождается с врожденными сексуальными влечениями. Эта внутренняя психическая инстанция - «Оно» - под влиянием запретов выделяет из себя маленький кусочек «Я». С появлением не только физических запретов, но и моральных сентенций развивается новая инстанция «Сверх-Я», которая ограничивает наши влечения до самой старости. На «Я» давят «Оно» и «Сверх-Я». Это типичная схема двух факторов развития, но она интересна тем, что здесь средовые влияния вытесняют сексуальные влечения - они находятся с ними в антагонистических, противоречивых отношениях.

### **Психоаналитические теории детского развития**

Два открытия З. Фрейда - открытие бессознательного и открытие сексуального начала - составляют основу теоретической концепции психоанализа.

В последней модели личности З. Фрейд выделил три основных компонента: «Оно», «Я» и «Сверх-Я». «Оно» - наиболее примитивный компонент, носитель инстинктов, «бурлящий котел влечений», подчиняется принципу удовольствия. Инстанция «Я» следует принципу реальности и учитывает особенности внешнего мира. «Сверх-Я» служит носителем моральных норм. Поскольку требования к «Я» со стороны «Оно», «Сверх-Я» и реальности несовместимы, неизбежно его пребывание в ситуации конфликта, создающего невыносимое напряжение, от которого личность спасается с помощью специальных «защитных механизмов» - таких, например, как вытеснение, проекция, регрессия, сублимация.

Все стадии психического развития З. Фрейд сводит к стадиям преобразования и перемещения по различным эрогенным зонам либидозной, или сексуальной, энергии.

**Оральная стадия (0—1 год).** Основным источником удовольствия сосредоточивается на зоне активности, связанной с кормлением.

**Анальная стадия (1—3 года).** Либиδο концентрируется вокруг ануса, который становится объектом внимания ребенка, приучаемого к опрятности.

**Фаллическая стадия (3—5 лет)** характеризует высшую степень детской сексуальности. Ведущей эрогенной зоной становятся генитальные органы. Сексуальность этой стадии предметна и направлена на родителей. Либидозную привязанность к родителям противоположного пола З. Фрейд назвал эдиповым комплексом для мальчиков и комплексом Электры для девочек.

**Латентная стадия (5—12 лет).** Снижение полового интереса. Энергия либиδο переносится на освоение общечеловеческого опыта.

**Генитальная стадия (12—18 лет).** По мнению З. Фрейда, подросток стремится к одной цели - нормальному сексуальному общению, все эрогенные зоны объединяются. Если осуществление нормального сексуального общения затруднено, тогда можно наблюдать феномены фиксации или регресса к одной из предыдущих стадий.

Развитие психоанализ получил в работах дочери З. Фрейда - Анны Фрейд. Придерживаясь классической для психоанализа структуры личности, в инстинктивной ее части она выделила сексуальную и агрессивную составляющие. Детское развитие А. Фрейд рассматривает как процесс постепенной социализации ребенка, подчиняющийся закону перехода от принципа удовольствия к принципу реальности.

### **Эпигенетическая теория личности Эрика Эриксона**

Теория Э. Эриксона возникла из практики психоанализа. Принимая структуру личности З. Фрейда, он создал психоаналитическую концепцию об отношениях «Я» и общества. Обратив внимание на роль «Я» в развитии личности, Э. Эриксон перенес ударение с «Оно» на «Я». По его мнению, основы человеческого «Я» коренятся в социальной организации общества. Применяя психоанализ в послевоенной Америке, он видел различные явления - тревожность, апатию, жестокость, смятение, - как результат воздействия сложного периода войны на личность.

Э. Эриксон посвящает свои исследования главным образом процессам социализации.

Работы Э. Эриксона знаменуют собой начало нового пути исследования психики - психоисторического метода, который представляет собой применение психоанализа к истории. Этот метод требует равного внимания как к психологии индивида, так и к характеру общества, в котором живет человек.

Э. Эриксон проводил полевые этнографические исследования воспитания детей в двух индейских племенах и пришел к выводу, что стиль материнства всегда определяется тем, что именно ожидает от ребенка в будущем та социальная группа, к которой он принадлежит. Если индивид отвечает ожиданиям общества, он включается в него и наоборот. Эти соображения легли в основу двух важных понятий его концепции - «групповой идентичности» и «эго-идентичности».

Групповая идентичность формируется благодаря тому, что с первого дня жизни воспитание ребенка ориентировано на включение его в данную социальную группу.

Эго-идентичность формируется параллельно с групповой идентичностью и создает у субъекта чувство устойчивости и непрерывности своего «Я», несмотря на те изменения, которые происходят с человеком в процессе его роста и развития.

Э. Эриксон выделил стадии жизненного пути личности, для каждой из них характерна специфическая задача, которая выдвигается обществом.

**Младенчество (оральная ст.)** - доверие - недоверие.

**Ранний возраст (анальная ст.)** - автономия - сомнение, стыд.

**Возраст игры (фаллическая ст.)** - инициативность - чувство вины.

**Школьный возраст (латентная ст.)** - достижение - неполноценность.

**Подростковый возраст (латентная ст.)** - идентичность - диффузия идентичности.

**Молодость** - интимность - изоляция.

**Зрелость** - творчество - застой.

**Старость** - интеграция - разочарование в жизни.

Формирование всех форм идентичности сопровождается кризисом развития.

### **Теория социального научения**

Концепция социального научения показывает, как ребенок приспособляется в современном мире, как он усваивает привычки и нормы современного общества.

Представители этого направления считают, что наряду с классическим обусловливанием и оперантным научением существует также научение путем имитации, подражания.

Так, А. Бандура считал, что награда и наказание недостаточны, чтобы научить новому поведению. Дети приобретают новое поведение благодаря имитации модели. Научение происходит через наблюдение, имитацию (подражание авторитетным образцам) и идентификацию (процесс, в котором личность заимствует мысли, чувства или действия от другой личности, выступающей в качестве модели).

Известный американский психолог Р. Сире предложил принцип диадического анализа развития личности. Поскольку действия каждого человека всегда зависят от другого и ориентированы на него, то многие свойства личности первоначально формируются в так называемых «диадических ситуациях». Он выделил три фазы развития ребенка:

- **фаза рудиментарного поведения** - основывается на врожденных потребностях и научении в раннем младенчестве;

- **фаза первичных мотивационных систем** - основывается на научении внутри семьи (основная фаза социализации);

- **фаза вторичных мотивационных систем** - основывается на научении вне семьи.

По Р. Сирсу, центральный компонент научения – это зависимость, т. е. потребность ребенка, которую нельзя игнорировать.

Главное понятие концепции Б. Скиннера - подкрепление, т. е. увеличение или уменьшение, вероятности того, что соответствующий акт поведения повторится снова. Подкрепление может быть положительным и отрицательным, первичным (пища, вода, холод) и условным (деньги, знаки любви, внимания и т. д.).

Дж. Гевирц основное свое внимание уделил изучению условий возникновения социальной мотивации и привязанности младенца к взрослому и взрослого к ребенку.

Источником мотивации поведения ребенка, по его мнению, служит стимулирующее влияние среды и научение на основе подкрепления.

Дж. Уайтинг с коллегами, продолжив известные (кросскультурные) исследования М. Мид, показал плодотворность сравнительного изучения детей в разных культурах.

Изучив в культурах способы ухода за младенцами, исследователи пришли к выводу о детерминирующем влиянии этих аспектов жизни ребенка на его восприятие мира.

### **Когнитивная теория развития (концепция Ж. Пиаже)**

В центре концепции Ж. Пиаже - положение о взаимодействии между организмом и окружающей средой, или равновесии. Внешняя среда постоянно изменяется, поэтому субъект стремится к установлению равновесия с ней. Установить равновесие со средой можно двумя путями: либо путем приспособления субъектом внешней среды к себе за счет ее изменения, либо путем изменений в самом субъекте.

Ж. Пиаже выделил механизмы этого приспособления;

**ассимиляцию** - это когда индивид приспособливает новую информацию к существующим у него схемам действий, не изменяя их в принципе; Ассимиляция сравнима с перевариванием пищи: решение проблемной ситуации происходит с помощью имеющихся схем действия или когнитивных схем. При чтении происходит ассимиляция информации. Используя общую «схему хватания», ребенок может брать самые различные объекты. Ассимиляция обеспечивает сохранность, стабильность познавательных структур. Некоторой трансформации подвергается сама проблемная ситуация или новый объект.

**аккомодацию** - механизм, когда индивид приспособливает свои прежде сформированные реакции к новой информации, т. е. он вынужден перестроить старые схемы. Аккомодация — это изменение схем применительно к новой ситуации, к новой задаче; она обеспечивает вариабельность, развитие, выработку новых схем. Ребенок научается по-разному подготавливать руки, пальцы, в зависимости от того, протягивают ли ему листок бумаги или мячик (схема хватания подверглась аккомодации).

**Развитие интеллекта** - это процесс вызревания операциональных структур (понятий), постепенно вырастающих из предметно житейского опыта ребенка на фоне проявления этих двух основных механизмов.

**Уравновешивание тенденций ассимиляции и аккомодации** обеспечивает наиболее эффективную адаптацию, но это состояние всегда лишь приблизительное и временное, которое вновь сменяется нарушением равновесия.

Согласно Пиаже процесс развития интеллекта состоит из трех больших периодов.

**Период сенсомоторного интеллекта (0-2 года)** - стадия допонятийного интеллекта. В рамках этого периода новорожденный воспринимает мир, не зная себя как субъекта, не понимая своих собственных действий. На этой стадии происходит становление и развитие чувствительных и двигательных структур - сенсорных и моторных способностей.

**Период конкретных операций (2—11/12 лет)**. В этом возрасте происходит постепенная интериоризация схем действий и превращение их в операции, которые позволяют ребенку сравнивать, оценивать, классифицировать, располагать в ряд, измерять и т. д. Центральными характеристиками умственной деятельности ребенка в этот период его познавательного развития являются эгоцентризм мышления и представление о сохранении. Внутри этого периода Ж. Пиаже выделил **дооперациональную стадию**, которая характеризует интуитивное, наглядное мышление в возрасте от 2 до 6/7 лет, и **стадию конкретных операций (6/7—11/12 лет)**.

**Период формальных операций (11/12-14/15 лет)**. В рамках формально-логического интеллекта мыслительные операции могут совершаться без опоры на чувственное восприятие конкретных объектов. Наличие этого уровня мышления позволяет подросткам решать задачи в уме, как бы «прокручивая» в голове все возможные варианты решения задачи, и только после этого опытным путем проверять предполагаемые результаты.

### **Культурно-историческая концепция**

В 1927 г. Л. С. Выготский вместе с группой сотрудников (А. Н. Леонтьевым, А. Р. Лурия, А. В. Запорожцем, Л. И. Божович и др.) стал проводить развернутую серию экспериментальных исследований, результаты которых позволили ему в последующем сформулировать основные положения культурно-исторической теории – теории развития специфических для человека психических функций (внимания, памяти, мышления и т. д.), имеющих социальное, культурное, прижизненное происхождение и опосредованных особыми средствами - знаками, возникающими в ходе человеческой истории. При этом знак, с точки зрения Л. С. Выготского, является для человека прежде всего социальным средством, своего рода «психологическим орудием».

Л. С. Выготский сформулировал общий генетический закон существования любой психической функции человека: «...Всякая функция в культурном развитии ребенка появляется на сцену дважды, в двух планах: сперва - социальном, потом - психологическом, сперва между людьми... затем внутри ребенка... Функции сперва складываются в коллективе в виде отношений детей, затем становятся психическими функциями личности».

Согласно Л. С. Выготскому два типа психического развития - биологическое и историческое (культурное), - представленные в разделенном виде в филогенезе и связанные отношением преемственности и

последовательности, реально существуют в слитом виде и образуют единый процесс в онтогенезе.

Основные законы психического развития, сформулированные Л. С. Выготским:

- Детское развитие имеет сложную организацию во времени: свой ритм, который не совпадает с ритмом времени (год в младенчестве не равен году жизни в отрочестве).
- Закон метаморфозы в детском развитии (ребенок не просто маленький взрослый, а существо с качественно отличной психикой).
- Закон неравномерности развития: каждая сторона в психике ребенка имеет свой оптимальный период развития.
- Закон развития высших психических функций «извне внутрь».

Отличительные качества высших психических функций: опосредованность, осознанность, произвольность, системность; они образуются в результате овладения специальными орудиями, средствами, выработанными в ходе исторического развития общества.

Обучение - движущая сила психического развития, которая создает зону ближайшего развития ребенка (расстояние между уровнем актуального развития и уровнем возможного развития).

### **Концепция психического развития ребенка Д. Б. Эльконина**

Ценность этого подхода состоит в том, что автор попытался охватить и связать между собой два основных вектора развития ребенка:

- 1) первый вектор характеризует взаимоотношения ребенка с миром вещей, что предполагает познание и овладение предметным миром;
- 2) второй вектор характеризует взаимодействие ребенка с миром людей.

Д. Б. Эльконин считает, что деятельность ребенка внутри этих двух векторов представляет единый процесс, в котором формируется личность. Однако в ходе развития этот единый по своей природе процесс раздваивается. В каждом возрастном периоде один вектор доминирует над другим, а в рамках следующего возрастного этапа они как бы меняются местами. Именно смена доминирующего вектора на субдоминантный и определяет начало нового возрастного этапа в психическом развитии ребенка. По своему психологическому содержанию вектор есть не что иное, как деятельность, присущая ребенку в данный момент, другими словами - ведущая деятельность ребенка. При этом наличие ведущей деятельности не отменяет другие субдоминантные виды деятельности.

Совокупный анализ типа ведущей деятельности и ее продуктов, т. е. психологических новообразований на фоне социальной ситуации развития ребенка, позволил Д. Б. Эльконину сформулировать периодизацию психического развития, в которой последовательно сменяются два основных вектора развития ребенка.

При осуществлении таких видов деятельности, как непосредственно-эмоциональное общение младенца со взрослыми, сюжетно-ролевая игра дошкольников, общение младших подростков, развивается преимущественно мотивационно-потребностная сфера ребенка.

При осуществлении предметно-манипулятивной деятельности в раннем детстве, учебной деятельности младших школьников и учебно-профессиональной деятельности старших подростков идет преимущественно освоение способов действий и эталонов.

Таким образом, согласно этой концепции в детском развитии есть периоды, в которых происходит преимущественное развитие потребностно-мотивационной сферы и как результат этого - освоение задач, мотивов и норм отношений.

### Рекомендуемая литература

1. Введение в психологию: учеб. пособие / Под ред. А.П. Лобанова, С.И. Коптевой. – Мн.: Высш. шк., 2004. – 302 с.
2. Гальперин, П.Я. Лекции по психологии / П.Я.Гальперин. – М. :АСТ: КДУ, 2007. – 399 с.
3. Козубовский, В.М. Общая психология: познавательные процессы. В 3-х ч. Ч.2. / В.М. Козубовский – Мн.: Амалфея, 2004. – 311 с.
4. Крысько, В.Г. Общая психология / В.Г.Крысько. – СПб.: Питер, 2009. – 253 с.
5. Маклаков, А.Г. Общая психология / А.Г. Маклаков. – СПб.: Питер, 2009. – 582 с.
6. Немов, Р.С. Психология: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн. – 4-е изд. – Кн. 1: Общие основы психологии / Р.С. Немов. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 688 с.
7. Петровский, А.В. Психология / А.В.Петровский, М.Г. Ярошевский. – М.: Академия, 2007. – 501 с.
8. Рогов, Е.И. Общая психология / Под ред. Е.И. Рогова. – М.: Ростов н/Д.: Март, 2008. – 557 с.
9. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии: В 2 т. – Т. 2. / С.Л. Рубинштейн – М.: Педагогика, 1989. – 456с.
10. Саблин, В.С. Психология человека / В.С. Саблин, С.П. Слаква. – М.: Дашков и К, 2006. –741 с.
11. Сорокун, Г.А. Основы психологии / П.А. Сорокун. – Псков: ПГПУ, 2005 – 312 с.

## Лекция 18 Психологические особенности возрастных периодов

### Вопросы

1. Становление личности ребенка в детстве.
2. Развитие личности ребенка в дошкольном возрасте.
3. Формирование личности в младшем школьном возрасте.
4. Психологические особенности личности подростка.
5. Развитие личности в ранней юности.

### 1. Становление личности ребенка в детстве.

*Место детства в становлении ребенка как личности. Роль социальных факторов в формировании и развитии личности ребенка. Общая характеристика достижений в психическом развитии детей от рождения до трехлетнего возраста. Общение младенцев и детей раннего возраста с окружающими людьми. Речь в становлении личности ребенка. Симптомы кризиса 3-х лет.*

### ХАРАКТЕРИСТИКА ПЕРИОДИЗАЦИИ ДЕТЕЙ

#### Основные понятия:

1. Детство— это период человеческого развития, когда человек учится понимать окружающий мир, тренирует необходимые навыки, усваивает культуру своего общества (Волков Б. С. Дошкольная психология).

2. Сензитивный период развития — период в жизни человека, создающий наиболее благоприятные условия для формирования у него определенных психологических свойств и видов поведения (Немов Р. С. Психология).

3. Личность — понятие, выработанное для отображения социальной природы человека, рассмотрения его как субъекта социокультурной жизни, определения его как носителя индивидуального начала, самораскрывающегося в контексте социальных отношений, общения и предметной деятельности (Абушенко В. Л. Новейший философский словарь).

4. Речь — исторически сложившаяся форма общения людей посредством языковых конструкций, создаваемых на основе определённых правил. Процесс речи предполагает, с одной стороны, формирование и формулирование мыслей языковыми (речевыми) средствами, а с другой стороны — восприятие языковых конструкций и их понимание. (Выготский Л. С. Мышление и речь).

Выделяют следующие возрастные периоды:

I. Внутриутробный период — от момента зачатия до рождения ребенка. Продолжается 280 дней (10 лунных месяцев), начиная счет с первого дня последнего менструального цикла у женщины.

II. Период новорожденности — от момента перевязки пуповины по 28-й день жизни.

В пределах его различают:

- ранний неонатальный период — до окончания 7-х суток (всего 168 часов);



- поздний неонатальный период — с 8-го по 28-й день жизни новорожденного;

- перинатальный период — с 24-й недели беременности до окончания первой недели после рождения.

III. Период грудного возраста — от 29-го дня жизни ребенка до 1 года.

IV. Период раннего детского возраста — от 1 года до 3 лет.

V. Период дошкольного возраста — от 3 до 7 лет.

VI. Период младшего школьного возраста — от 7 до 11 лет.

VII. Период старшего школьного возраста — с 12 до 17—18 лет.

### **Место детства в становлении ребёнка как личности.**

В детстве складываются основные мотивационные, инструментальные и стилевые черты личности. Первые относятся к интересам человека, к тем целям и задачам, которые он перед собой ставит, к его основным потребностям и мотивам поведения. Инструментальные черты включают предпочитаемые человеком средства достижения соответствующих целей, удовлетворения актуальных потребностей, а стилевые касаются темперамента, характера, способов поведения, манер. К окончанию школы личность в основном оформляется, и те индивидуальные особенности персонального характера, которые ребенок приобретает в школьные годы, обычно сохраняются в той или иной степени в течение всей последующей жизни.

Сензитивным периодом формирования первичных мотивов человека и черт его характера является дошкольное детство, от рождения до поступления в школу. В это время складываются также основные стилевые и частично инструментальные личностные качества, которые первоначально (в раннем детстве) формируются в результате взаимодействия генотипа и среды, а затем (к старшему дошкольному возрасту) начинают развиваться уже на основе социально-психологических законов.

В дошкольном возрасте оформляются задатки, однако сензитивный период развития на их основе способностей продолжается вплоть до окончания школы. Младший школьный и начало подросткового возраста — годы ускоренного развития способностей, а старший школьный возраст — время, наиболее благоприятствующее развитию нравственных и мировоззренческих установок, системы взглядов личности на мир.

Постепенно, к раннему возрасту ребенок приходит к осознанию того факта, что его мать и другие люди представляют собой нечто отдельное от него. Постепенно, за счет движений и органов чувств ребенок осваивает окружающий его мир вещей и людей, отделяет себя от него посредством деятельности, общения и встречной активности аналогичного типа, совершаемой вместе с ним и по отношению к нему взрослыми людьми.

По мере роста ребенка, вслед за тем, как рвутся его первичные физиологические и социально-психологические связи с матерью, с другими заменяющими и дополняющими ее в детстве людьми, у ребенка развивается стремление к личностной независимости и свободе. Последовательные шаги реализации этого жизненно важного стремления таковы: физическая

независимость (отделение ребенка от организма матери); физиологическая независимость (появление способности самостоятельно удовлетворять свои органические потребности); психологическая независимость — свобода, понимаемая как способность человека думать и поступать вполне самостоятельно, сообразно внутренне принятым принципам собственной автономной морали.

Одна из первых серьезных опасностей, которая может возникнуть на пути личностного развития ребенка в обществе, основанном на конкурентных отношениях между людьми, не отличающихся высокой моралью и культурой, состоит в том, что растущий человек не получает должной моральной поддержки со стороны окружающих людей, оказывается вынужденным защищать себя от них, бороться за свое существование.

Усиливающаяся индивидуализация в этих условиях приводит либо к подчинению другим, либо к подавлению других, либо к изоляции от них. В первом случае для того, чтобы снять тревогу и страх, ребенок стремится слиться с окружающими, беспрекословно подчиняется им и действующим в обществе законам, возвышающимся над ним властям.

Во втором случае связи с людьми принимают неравноправный характер: человек начинает развиваться как личность за счет других людей и в конце концов останавливается в своем индивидуальном развитии потому, что вокруг него не остается никого, кому бы он мог подражать и с кого бы он мог брать пример.

Третий тип психологически изолированной личности возникает тогда, когда между формально свободными людьми устанавливаются исключительно рыночные отношения типа «ты — мне, я — тебе».

И только четвертый путь открывает простор для полноценного личностного развития человека. Это — путь приоритетного нравственного самосовершенствования человека, а не усиления его политического или экономического потенциала.

### **Роль социальных факторов в развитии личности.**

Развитие личности в детстве происходит под влиянием различных социальных институтов: семьи, школы, внешкольных учреждений, а после - под воздействием средств массовой информации (печать, радио, телевидение) и живого, непосредственного общения ребенка с окружающими людьми.

В процессе развития личности ребенка от рождения до трех лет доминирует семья, и его основные личностные новообразования связаны в первую очередь с ней. В дошкольном детстве к воздействиям семьи добавляется влияние общения со сверстниками, другими взрослыми людьми, обращение к доступным средствам массовой информации. С поступлением в школу открывается новый мощный канал воспитательного воздействия на личность ребенка через сверстников, учителей, школьные учебные предметы и дела. Расширяется сфера контактов со средствами массовой информации за счет чтения, резко возрастает поток информации воспитательного плана, достигающий ребенка и оказывающий на него определенное воздействие.

Начиная с подросткового возраста, большую роль в развитии личности играет общение со сверстниками, с друзьями, среди которых ребенок проводит большую часть своего времени. Это позволяет сделать существенный шаг от зависимости к независимости и перейти на автономный, самостоятельный путь дальнейшего личностного развития.

По мере взросления роль семьи в развитии ребенка постепенно уменьшается, особенно сильной она является в первые годы жизни ребенка. В младенчестве преимущественное влияние на ребенка оказывает мать или тот человек, который ее заменяет, кто непосредственно ухаживает за ребенком и постоянно общается с ним. В целом семья начинает активно воздействовать на ребенка примерно с раннего возраста, когда он овладевает речью, прямохождением и получает возможность вступать в разнообразные контакты с разными членами семьи. В ранние годы семейное воспитательное воздействие в основном сводится к разнообразным влияниям на эмоциональную сферу ребенка, а также на его внешнее поведение: подчинение элементарным дисциплинарно-гигиеническим нормам и правилам. В дошкольном возрасте к описанным семейным воздействиям добавляются те, которые направлены на воспитание у ребенка любознательности, настойчивости, адекватной самооценки, стремления к утехам, отзывчивости, общительности, доброты, а также нравственных качеств личности, которые прежде всего проявляются в отношениях к людям: порядочность, честность и др. Здесь участие в воспитании ребенка начинают принимать не только взрослые люди, но и сверстники, с которыми он много и разнообразно играет, и это происходит в сюжетно-ролевых играх с правилами, характерных для детей старшего дошкольного возраста.

С поступлением в школу воспитательное влияние семьи несколько ослабевает за счет того, что с ней успешно начинает конкурировать школа. Значительную часть времени ребенок теперь проводит вне семьи среди учителей и сверстников, общаясь с ними в различных ситуациях и по разным поводам. Воздействие семьи на личностное развитие ребенка становится не только относительно меньшим, оно меняется качественно.

В подростковом возрасте ситуация радикальным образом изменяется. Личностно-развивающее влияние школы и внешкольного общения по сравнению с воздействием внутрисемейного общения усиливается, и подростничество в этом плане является переходным периодом от детства к взрослости. Если близкие для ребенка члены семьи относятся к нему с должным пониманием, если между подростком и его родителями установились добрые, доверительные отношения, то семья еще на протяжении длительного периода взросления может оставаться доминирующим институтом положительных социально-психологических влияний. Если эти отношения далеки от описанных, противоречивы и конфликтны, то семья может утратить свою положительную воспитательную роль уже в самом начале подросткового возраста, и тогда еще слабый в личностном плане ребенок может оказаться в сфере далеко не самых лучших влияний улицы.

С переходом в ранний юношеский возраст воздействие внесемейных институтов воспитания начинает преобладать над семейными для абсолютного большинства детей. Дальнейший процесс развития личности ребенка, начиная с

этого времени, приобретает сугубо индивидуальные черты и прямо зависит от круга людей, с которыми общаются юноша или девушка, а также от ситуаций, в которых разворачивается общение, и от его характера.

Влияние специализированных внешкольных учебно-воспитательных учреждений не является постоянно действующим фактором личностного развития ребенка по той причине, что далеко не все дети посещают такие учреждения. В эти учреждения дети, как правило, ходят по интересам, занимаются привлекательным для них делом и находят среди работающих там взрослых людей немало хороших образцов для подражания. Референтной личностью для ребенка может стать руководитель студии, тренер команды, просто старший товарищ по группе друзей, с которыми вместе он занимается интересным делом.

Массовым средством воздействия на личность ребенка стало сейчас телевидение, и ему в ближайшее время каких-либо серьезных конкурентов не предвидится. На втором месте по воспитательной значимости находятся печать и кино, влияние которых за последние годы остается примерно одинаковым. Постепенно возрастает, начиная с подросткового возраста, воспитательное значение массовой культуры.

### **Общая характеристика последовательных достижений в развитии детей от рождения до трёхлетнего возраста.**

Уже в первые дни после своего рождения ребенок готов к восприятию мира в виде ощущений, элементарных образов с помощью практически всех органов чувств, в первую очередь зрения и слуха.

На первой и второй неделях жизни способность к восприятию, раздражителей дополняется способностью к их выделению из фона и различению. В особый класс попадают и вызывают специфические реакции со стороны ребенка те раздражители, которые связаны с человеком. Это — лицо и фигура матери, человеческий голос, знакомые и незнакомые люди. Восприятие, связанное с человеком, получает в дальнейшем приоритетное и ускоренное развитие. Первыми в сознании ребенка складываются образы, соотносимые с людьми, и признаком этого становится соединение в единый перцептивный комплекс лица и голоса матери в период между первым и вторым месяцами жизни. В то же время к развитию познавательной сферы ребенка добавляется движение и общение. В области восприятия примерно с двух месяцев начинает активно функционировать зрение, и оно на значительный последующий период жизни ребенка вплоть до достижения им годовалого возраста определяет его познания и мышление.

В два-три месяца ребенок может самостоятельно переворачиваться, перекачиваться с боку на бок. Около трех-четырёх месяцев он делает первые попытки переноса центра тяжести на ноги и демонстрирует способность сидеть с поддержкой. Примерно в пять месяцев он уже сидит сам, без поддержки. В пять-семь месяцев ребенок стоит с поддержкой, а в семь-восемь месяцев ходит вокруг опоры. В десять месяцев он стоит самостоятельно, а около года начинает ходить. Развитием его движений активно управляет зрение, причем оно само совершенствуется под влиянием двигательной активности.

Возникает зрительно-моторная координация, которая является важным условием для начала активного развития мышления в форме сенсомоторного интеллекта.

Личностное развитие детей в период младенчества носит подготовительный характер и протекает в скрытой форме. Наиболее известными его внешними проявлениями являются комплекс оживления (около двух-трех месяцев), демонстрация отчетливой реакции привязанности (примерно в восемь-десять месяцев) и кризис первого года жизни (в конце младенческого возраста). В течение всего этого периода времени на базе врожденной эмпатической способности идет процесс развития и совершенствования невербальных форм коммуникации посредством мимики, пантомимики, жестикуляции. Все это вместе взятое подготавливает переход на следующий уровень развития, связанный с активным усвоением и использованием невербальной речи. Способность к пониманию языка жестов, мимики и пантомимики возникает в возрасте около двух-трех месяцев и к Десяти-двенадцати месяцам, т. е. к тому моменту времени, когда начинает формироваться вербальная речь, достигает весьма высокого уровня развития.

С началом раннего возраста и в течение его идет непрерывный процесс формирования речи, которая одновременно включается в познавательное, личностное и поведенческое развитие ребенка, качественно преобразуя и ускоряя его.

Благодаря овладению прямохождением разделяются функции рук и ног ребенка, начинается быстрый процесс совершенствования ручных движений, приобретение ими предметного характера. Начинают оформляться базисные черты личности, ребенок осваивает элементарные правила поведения и нравственные нормы. У него появляются первые признаки самосознания.

Таким образом, к трем годам ребенок уже во всех отношениях является человеком с явными первыми признаками индивидуальности. Он имеет развитые психические процессы, сформировавшуюся систему движений ног и рук, достаточно богатую и разнообразную речь, выполняющую в его жизни многочисленные функции. К этому времени ребенок уже освоил многие нормы человеческих взаимоотношений.

С такими общими достижениями в развитии познавательной, двигательной, мотивационно-волевой, эмоционально-регуляционной и других сфер подходит ребенок к трехлетнему рубежу. Ребенку предстоит пройти еще огромный жизненный путь прежде, чем он станет настоящей личностью.

### **Взаимоотношения младенцев и детей раннего возраста с окружающими людьми.**

Установление прямых контактов новорожденного ребенка с окружающими людьми, начало совместной жизни и взаимодействия с людьми в мире предметов материальной и духовной культуры, созданных людьми, с использованием естественных, выработанных человечеством средств и форм общения является необходимым условием для превращения младенца в человека, его дальнейшего развития по человеческой линии.

Специфические человеческие отношения возникают между ребенком и окружающими его людьми с первых месяцев жизни ребенка и практически не прерываются до конца дней.

Уже в начальный период развития общения детей с окружающими людьми большую роль в его становлении играет врожденный язык мимики, жестов и пантомимики (примерно до одного года жизни), а также человеческая речь (начиная с 8—10 месяцев от рождения и далее). В период новорожденности и в младенческом возрасте между детьми и окружающими людьми возникают первичные, эмоционально-непосредственные отношения, порождающие впоследствии взаимную привязанность людей, их доверие и открытость друг другу. Такие отношения играют особенно важную роль в развитии детей в этом возрасте и ведут это развитие за собой. Недаром эмоционально-непосредственное общение ребенка с окружающими людьми считается ведущей деятельностью этого времени детства.

Для полноценного развития в период младенчества ребенку необходимо проникнуться доверием к тому человеку, который ухаживает за ним. В младенческом возрасте у всех нормально развивающихся детей появляется эмоциональная привязанность, которая служит основой для последующего социального и эмоционального развития.

Младенец специфическим образом реагирует на людей с появления на свет. Напомним, что уже к концу первого месяца жизни дети различают голоса, приглядываются к лицам. Между вторым и третьим месяцами жизни у них возникает известный комплекс оживления.

У младенцев старше шести месяцев явно начинает проявляться привязанность к определенным лицам. Объектами младенческой привязанности могут стать любые люди, с рождения ухаживающие за ребенком, и это чувство лучше всего проявляется, когда возникает какая-либо опасность для ребенка.

Наиболее важной для развития детской привязанности становится способность взрослого человека чувствовать и отзываться на сигналы ребенка, будь то взгляд, улыбка, плач или голос.

Основные шаги в развитии у ребенка младенческого возраста средств и форм общения можно представить следующим образом. Месячный ребенок в состоянии фиксировать взор на лице человека и воспроизводить вслед за ним некоторые движения частей его лица, особенно рта и губ. Улыбка на лице ребенка — первый отчетливый признак чувства, возникающего у него в результате общения с людьми. Она дает понять взрослому человеку, что от него ожидают повторения или продолжения тех действий, которые вызвали улыбку. Она также выступает как онтогенетически первый сигнал в общении, как ответная эмоциональная реакция, соединяющая людей и управляющая их взаимным поведением, складывающимся между ними взаимоотношениями. Сам по себе факт, что улыбка на лице младенца появляется в ответ на улыбку матери, говорит о том, что у него имеется врожденная способность воспринимать и правильно оценивать эмоциональное состояние другого человека.

Вслед, а иногда вместе с улыбкой как мимическим сигналом появляются движения рук и ног как признак жестикуляции. Улыбка младенца вместе с

активизацией его двигательной активности составляет комплекс оживления, появляющийся на втором-третьем месяце жизни. Он говорит о том, что у ребенка возникла первая, наиболее ранняя форма общения — эмоциональная, содержание и смысл которой заключаются в том, что с этого времени ребенок и взрослый получают возможность передавать друг другу полезную информацию о своих состояниях.

В семь-девять месяцев младенец внимательно следит за движениями и речью взрослого, что является предпосылкой к формированию и развитию у него речи как наиболее совершенного средства человеческого общения. На втором полугодии жизни ребенок сам начинает произносить звуки, много и с удовольствием лепечет, что вызывает ответную реакцию со стороны взрослого, желание вести эмоционально-положительное общение с ребенком. В результате у ребенка формируется и закрепляется потребность в общении с людьми.

После эмоционально-непосредственного возникает и довольно быстро прогрессирует предметно-опосредствованное общение, сопровождающееся дальнейшим совершенствованием разнообразных средств общения. К концу первого года жизни у младенца оформляется ассоциативная речевая связь между предметами и их названиями; при назывании взрослым знакомых предметов ребенок самостоятельно начинает их активно искать. Часто вместе с этим он вслед за взрослым повторяет соответствующее сочетание звуков, обозначающее предмет, как бы стараясь его запомнить. К окончанию первого года жизни на основе синтеза эмоционально-непосредственного и предметно-опосредствованного общения возникает совместная предметная деятельность детей и взрослых, включающая общение в качестве обязательного момента.

Следующим этапом развития общения у детей становится появление у них контактов со сверстниками, которые дополняют и заменяют ребенку общение со взрослыми при его дефиците.

Замечено, что между собой дети начинают общаться еще до того, как научатся говорить. Пользуясь жестами, мимикой, пантомимикой, они выражают друг другу свое эмоциональное состояние, просят о помощи. Двухлетние дети умеют непосредственно разговаривать друг с другом, со взрослыми, реагируют короткими отрывистыми фразами на знакомые явления окружающей действительности.

Между тремя и четырьмя годами контакты со сверстниками делаются более частыми, складываются первые детские взаимные обязанности. Начиная примерно с трех лет девочки и мальчики предпочитают играть отдельно, что можно рассматривать как признак того, что общение для них становится средством полоролевого научения.

Дальнейшее развитие общения и взаимоотношений детей, связанное с ранним возрастом, идет в русле совместной предметной деятельности — игры, в которой происходит постепенная замена невербальных средств общения на вербальные. До полутора лет ребенок активно усваивает в среднем около 40—50 слов, употребляет их крайне редко. После полуторагодовалого возраста его собственная речевая активность становится более заметной, он начинает задавать вопросы, касающиеся названия вещей, делает самостоятельные, вполне

отчетливые попытки повторить и запомнить их. К концу второго года ребенок уже употребляет до 30, а по окончании раннего возраста— от 500 до 1500 слов.

### **Речь и становление личности.**

Ранний возраст связан с обретением ребенком речи, благодаря чему существенно ускоряется процесс развития самосознания ребенка, его личности в целом. Через активное речевое общение с окружающими людьми ребенок получает основную информацию, необходимую для его личностного развития. Речь содержит в себе словесные поощрения и наказания, средства контроля и самоконтроля поведения. Она же является носителем правил и норм, которым подчиняется ребенок. С усвоением речи качественно перестраивается, ускоряется процесс развития ребенка как личности. Поэтому не случайно, что именно на ранний возраст приходится первые наиболее заметные изменения в психологии ребенка.

Говорение и понимание как две стороны в развитии речи по-разному связаны с различными аспектами формирования личности ребенка. Понимание обеспечивает восприятие, дифференциацию требований и оценок поведения ребенка со стороны взрослых. Говорение позволяет ребенку в диалоге уточнять предъявляемые ему требования, получаемые со стороны взрослых оценки и самому влиять на поведение окружающих взрослых людей таким образом, чтобы оно как можно больше соответствовало потребностям его личностного развития.

Сложную психологическую проблему представляет вопрос о соотношении того, что ребенок может понимать и говорить, с его собственными личностными качествами.

Суть проблемы состоит в том, в какой мере активная и пассивная речь ребенка раннего возраста отражает достигнутый им уровень личностного развития: ведь далеко не каждый взрослый человек, хорошо владеющий речью, в состоянии осознать и выразить в словах собственные качества личности. Судить о том, осознает себя ребенок как человека, отличного от других людей, или не осознает, нельзя только на основании того, пользуется или не пользуется он в своей активной речи местоимением «Я». Основанием для подобных психологических выводов скорее могло бы служить то, что ребенок понимает, т. е. его пассивная речь. Основанием для удовлетворительных выводов могут служить факты совпадения того, что понимает и что делает ребенок [1].

### **Симптомы кризиса 3-х лет.**

Кризис трех лет - граница между ранним и дошкольным детством - один из наиболее трудных моментов в жизни ребенка. Это разрушение устоявшейся системы социальных отношений, кризис выделения своего «Я».

Семизвездие симптомов кризиса 3-х лет по Выготскому:

1. Негативизм. Его возникновением первым характеризуется наступление кризиса. Все поведение ребенка идет вразрез с тем, что говорят ему взрослые: он не хочет что-нибудь делать только потому, что это предложил кто-нибудь из взрослых, т.е. это реакция не на содержание действия, а на сам факт предложения взрослым этого действия. Ребенок может отказываться делать даже то, что ему



особенно приятно, это будет значить, что при столкновении мотивов победил негативизм.

2. Упрямство. Это такая реакция ребенка, когда он настаивает на чем-то не потому, что ему этого сильно хочется, а потому, что он этого потребовал. От обычной настойчивости упрямство отличает два момента: первый - отношение к мотивировке (сходное с негативизмом), т.е. ребенок может настаивать на том, чего ему вовсе и не хочется; второй - новое отношение к самому себе - ребенок поступает так, потому что он так сказал, и держится своего решения до победного конца.

3. Строптивость. Эта тенденция скорее направлена против норм воспитания, против образа жизни, сложившегося к трем годам, чем против конкретного человека или конкретного указания - она безлична. Ее отличительное свойство - тенденциозность, т.е. проникнутость скрытым бунтом против всего, что раньше окружало ребенка.

4. Своеволье. Оно заключается в проявлении гипертрофированной тенденции к самостоятельности. Теперь ребенок хочет все делать и решать сам. Это желание часто неадекватно возможностям ребенка, что вызывает конфликты со взрослыми.

5. Протест-бунт. Поведение ребенка приобретает вид протеста, словно ребенок находится в состоянии войны с окружающими. Ссоры и конфликты становятся привычным делом.

6. Обесценивание. В глазах ребенка обесценивается то, что раньше было привычно, интересно, дорого. Могут обесцениваться нормы поведения (ребенок вдруг начинает грубить и ругаться), старые привязанности к вещам (ребенок может сломать недавно любимую игрушку), и т.п.

7. Деспотизм в семье с одним ребенком и ревность в семье, где двое и больше детей. Ребенок стремится проявлять деспотическую власть над членами семьи. Он диктует свои условия: чего он не хочет, что хочет; что будет делать, чего не будет; что должны и чего не должны делать все вокруг [2].

## **2. Развитие личности ребенка в дошкольном возрасте.**

*Развитие личности ребенка в дошкольном возрасте. Усвоение нравственных норм. Эмоционально-мотивационная регуляция поведения. Формирование базисных личностных качеств ребенка-дошкольника. Психологические личностные новообразования дошкольного возраста. Взаимоотношения дошкольника и младших школьников с окружающими людьми.*

### **Основные понятия:**

Развитие - процесс перехода из одного состояния в другое, более совершенное, переход от старого качественного состояния к новому качественному состоянию, от простого к сложному, от низшего к высшему.

Личность - понятие, выработанное для отображения социальной природы человека, рассмотрения его как субъекта социокультурной жизни, определения его как носителя индивидуального начала, самораскрывающегося в контексте социальных отношений, общения и предметной деятельности.

Возраст - продолжительность периода от момента рождения живого организма до настоящего или любого другого определённого момента времени.

Дошкольный возраст - этап психического развития ребенка в возрастном диапазоне от 3 до 7 лет.

Младший школьный возраст - период жизни ребенка от 6–7 до 10 лет, когда он проходит обучение в начальных классах современной школе.

Д.Б. Эльконин указывал, что в дошкольном возрасте формируются первичные этические инстанции и моральные чувства. Формирование этических оценок и представлений идет по пути дифференцирования диффузного отношения, в котором слиты воедино непосредственное эмоциональное отношение и моральная оценка. Постепенно, в результате усвоения содержания моральных оценок, последние все более отделяются от непосредственного эмоционального отношения и начинают определять его. Моральная оценка насыщается общественным содержанием, включая в себя моральное содержание поступков героев, их отношения к другим людям [1].

Исходя из этой моральной оценки, дети устанавливают связь между понятиями «хорошо» и «плохо», а также своим действием и на этой основе относят свои поступки к хорошим или плохим.

Особую роль в развитии личности играет возникновение воли как способности к управлению поведением. В.С. Мухина связывает возникновение воли с:

1. развитием целенаправленности действий (умением удерживать цель в центре внимания);
2. установлением отношения между целью действий и их мотивом;
3. возрастанием регулирующей роли речи в выполнении действий.

Изменяется в этот период и структура самих эмоциональных процессов: помимо вегетативных и моторных компонентов, входят теперь и сложные формы восприятия, образного мышления, воображения. Ребенок начинает радоваться и печалиться не только по поводу того, что он делает в данный момент, но и по поводу того, что ему еще предстоит сделать. Переживания становятся сложнее и глубже.

Развитие эмоциональной сферы связано с формированием плана представлений. Образные представления ребенка приобретают эмоциональный характер, и вся его деятельность является эмоционально насыщенной.

Наиболее полно структура психологического возраста, включающая в себя личностные новообразования ребенка, представлена в теории культурно-исторического развития Л.С. Выготского и его школы.

Согласно этой теории, психологический возраст определяется:

- социальной ситуацией развития;
- ведущим видом деятельности;
- противоречиями кризисов развития;

К возникновению личностных новообразований приводит взаимодействие социальной ситуации и ведущего типа деятельности через разрешение противоречий кризисного периода. На основании этого теоретического

положения Е.Е. Кравцова сделала вывод о том, что «магистральная линия развития в дошкольном возрасте связана с развитием произвольности в эмоциональной сфере, а психологический механизм произвольности эмоций связан с развитием воображения». К базисным характеристикам личности дошкольника относятся:

1. **Произвольность.** Рассматривается как одна из форм волевого поведения, возможность управления своим поведением в соответствии с нормами и правилами. На этой основе возникает соподчинение мотивов.

2. **Самостоятельность.** Обеспечивает возможность постановки и решения жизненных проблем без помощи взрослого. Важнейшим фактором, влияющим на развитие самостоятельности, является стиль общения ребенка и взрослого.

3. **Инициативность.** Это один из показателей развития детского интеллекта, познавательной деятельности.

4. **Креативность.** Непосредственно связана с уровнем развития мышления, памяти, воображения, восприятия, осведомленности ребенка, а также произвольности его поведения.

5. **Свобода поведения.** Ребенок, уверенный в своих силах, способен самостоятельно сделать выбор средств и способов достижения определенной цели. Свобода, понимаемая в позитивном аспекте, позволяет ребенку уважать себя и других, считаться с их мнением.

6. **Безопасность поведения.** Основывается на понимании причинно-следственных связей и усвоении социально обусловленных запретов как охраняющих жизнь и здоровье ребенка.

7. **Ответственность.** Связана с развитием эмоционально-волевой сферы ребенка. Развитию ответственности ребенка за свои действия способствует, прежде всего, переживание им последствий своих действий по отношению к другим людям.

8. **Самосознание.**

Базисные характеристики личности динамичны и специфичны для каждого возрастного этапа развития. Их своевременное возникновение является залогом успешного развития ребенка.

В дошкольном возрасте дети уже умеют сознательно управлять своим поведением, а потому, что их нравственные чувства обладают большей побудительной силой, чем другие мотивы. Это и позволяет им побеждать конкурирующие с ними мотивы в стихийной, не управляемой самим ребенком схватке. Иначе говоря, детей дошкольного возраста характеризует своеобразная «непроизвольная произвольность», которая обеспечивает устойчивость их поведения и создает единство их личности.

Возраст от трех до семи лет является первоначально становлением личности. Возникновение эмоционального предвосхищения последствий своего поведения, самооценки, усложнение и осознание переживаний, обогащение новыми чувствами и мотивами эмоционально-потребностной сферы — вот неполный перечень особенностей, характерных для личностного развития

дошкольника. Д. Б. Эльконин считал, что основные психологические новообразования дошкольного возраста это:

1) Возникновение первого схематичного абриса цельного детского мировоззрения. Ребенок не может жить в беспорядке. Все, что видит, ребенок пытается привести в порядок, увидеть закономерные отношения, в которые укладывается такой непостоянный окружающий мир. Строя картину мира, ребенок выдумывает, изобретает теоретическую концепцию. Он строит схемы глобального характера, мировоззренческие схемы.

2) Возникновение первичных этических инстанций "Что такое хорошо и что такое плохо" Эти этические инстанции растут рядом с эстетическими "Красивое не может быть плохим".

3) Возникновение соподчинения мотивов. В этом возрасте уже можно наблюдать преобладание обдуманых действий над импульсивными.

4) Возникновение произвольного поведения. Произвольное поведение - это поведение, опосредованное определенным представлением.

5) Возникновение личного дознания - возникновение сознания своего ограниченного места в системе отношений со взрослыми. У дошкольника возникает осознание возможностей своих действий, он начинает понимать, что не все может (начало самооценки) [2].

В дошкольном возрасте мотивы и желания ребенка начинают образовывать иерархию, появляется произвольность, на смену импульсивным действиям приходит поведение, опосредствованное нормами, правилами и самооценкой.

В дошкольном возрасте развивается потребность в доверительном отношении к взрослому и способность почувствовать его эмоциональное состояние (радостное, восторженное, печальное, спокойное, рассерженное и т. д.), понять причину изменения настроения.

Возникает и развивается новая форма общения со взрослым - общение на познавательные темы, которое сначала вплетено в совместную со взрослым познавательную деятельность (например, игру, экспериментирование с предметами и игрушками, конструирование из бумаги природного материала и др.).

К пяти годам резко возрастает потребность в общении со сверстниками. На основе совместных игр возникает детское общество. На пятом году жизни ребенок начинает осознавать свое положение среди сверстников. Развиваются коммуникативные умения: приветливо здороваться и прощаться, называть другого по имени, к четырем-пяти годам - по названию роли («У тебя, шофер, веревка под колесо попала»).

Общение со взрослыми и сверстниками дает ребенку возможность осознать свое «Я». Именно в общении происходит становление образа «Я». При благоприятных условиях воспитания, когда взрослые и сверстники доброжелательно относятся к ребенку, удовлетворяется его потребность в одобрении, положительной оценке, признании. Негативный опыт общения приводит к агрессии, неуверенности в себе, замкнутости.

К концу дошкольного возраста у ребенка формируется более реалистическая самооценка и сознание своего места в системе социальных отношений.

В период перехода от дошкольной жизни к школьной у ребёнка происходит интенсивная ориентация в кругу социально-предметных отношений, ускоренное развитие операционально-технической сферы ребёнка, быстрое развитие способностей к познанию.

### **3. Формирование личности в младшем школьном возрасте.**

*Формирование личности в младшем школьном возрасте. Готовность к школьному обучению. Кризис 7 лет. Развитие мотивации достижения успеха. Усвоение правил и норм общения. Интегральная характеристика психологии ребенка младшего школьного возраста.*

Поступая в школу, ребёнок в первый раз становится объектом учебной деятельности, эта деятельность значима для общества и оценивается обществом. Социальное взаимодействие «ребенок — взрослый» распадается на взаимодействие «ребёнок — близкий взрослый» и «ребёнок — социальный взрослый». Представитель общества, обладающий всеми его полномочиями, становится, для ребёнка, учителем. Он носитель социальных норм, правил, критериев оценки. Общественный характер правил и требований диктует обязательность их выполнения. Ведущая деятельность данного возрастного периода — учебная. Она предполагает, что ребёнок должен овладеть обобщенными способами действий в системе научных понятий [3].

Поступление ребенка в школу создает новые условия для личностного роста человека. В этот период времени ведущей для ребенка становится учебная деятельность. В учении и иных видах деятельности в данное время складываются многие личностные качества ребенка.

- Непослушание
- Хочет казаться взрослее (отказ от детских игр)
- Не отвечает на просьбы
- Упрямство, капризы
- Не переносит критику
- Копирование взрослых, подражание их манерам
- Потеря спонтанности в поступках и словах

Л. С. Выготский выделил несколько особенностей, которые характеризуют кризис семи лет.

- Переживания приобретают смысл (Сердящийся ребенок понимает, что он сердит)
- Возникает обобщение переживаний, логика чувств (многократно повторяющаяся ситуация, обобщается ребенком)

Самой существенной чертой этого кризиса, по Выготскому, является начало дифференциации внутренней и внешней стороны личности ребенка. Во время кризиса происходит окончательное формирование воображения, образного мышления, произвольной памяти и внимания. В этом периоде ребёнок

выстраивает для себя систему, по которой он определяет, что есть «добро», а что есть «зло». Эту систему он строит на основании внешних факторов среды, своих внутренних чувств и социальных отношениях. Ребёнок начинает понимать, что такое хорошо и что такое плохо. В этом возрасте начинает формироваться самооценка, ребёнок осознает себя как отдельную личность не только в семье, но и социуме, он осознает свое место в обществе.

Кризис семи лет уникален, так как это единственный возрастной кризис, который планируется обществом. В остальных кризисах ведущую роль играет разрешение внутренних противоречий между растущими возможностями ребёнка и его местом в социальных отношениях, которое определило общество. В этом возрастном кризисе остро стоит проблема психологической готовности и адаптации ребёнка к школе.

Среди разнообразных социальных мотивов учения главное место занимает мотив получения высоких отметок. Высокие отметки для маленького ученика — источник других поощрений, залог его эмоционального благополучия, предмет гордости. Когда ребенок успешно учится, его хвалят и учитель, и родители, его ставят в пример другим детям, высокие отметки и прочие оценки обеспечивают соответствующий статус. Другие широкие социальные мотивы учения — долг, ответственность, необходимость получить образование («быть грамотным», как говорят дети).

Развивается познавательная мотивация, обеспечивающая интерес к изучению какого-либо учебного предмета.

Если ребенок в процессе обучения начинает радоваться тому, что он что-то узнал, понял, чему-то научился, — значит, у него развивается мотивация, адекватная структуре учебной деятельности. К сожалению, даже среди хорошо успевающих учеников крайне мало детей, имеющих учебно-познавательные мотивы.

Младший школьный возраст можно рассматривать как период возникновения и закрепления очень важной личностной характеристики ребенка, которая, становясь достаточно устойчивой, определяет его успехи в различных видах деятельности. В младшем школьном возрасте складываются предпосылки для оформления мотивации достижения успехов. Мотивация достижения включает два разных мотива: мотив достижения успехов и мотив избегания неудачи.

Если взрослые люди, обладающие достаточно большим авторитетом для детей, мало поощряют их за успехи и больше наказывают за неудачи, то в итоге формируется и закрепляется мотив избегания неудачи, который отнюдь не является стимулом к достижению успехов. Если, напротив, внимание со стороны взрослого и большая часть действий ребенка приходятся на успехи, то складывается мотив достижения успехов.

У детей с высокой успеваемостью ярко выражена мотивация достижения успеха — желание хорошо, правильно выполнить задание, получить нужный результат. И хотя она обычно сочетается с мотивом получения высокой оценки своей работы (отметки и одобрения взрослых), все же ориентирует ребенка на

качество и результативность учебных действий. Мотивация достижения успеха, наряду с познавательными интересами, — очень ценный мотив.

Младший школьный возраст является сензитивным для развития таких личностных качества ребенка, как трудолюбие и самостоятельность.

Трудолюбие возникает как следствие неоднократно повторяющихся успехов при приложении достаточных усилий.

Благоприятные условия для развития трудолюбия у школьников создает то обстоятельство, что вначале учебная деятельность представляет для них большие трудности, которые приходится преодолевать. Это и адаптация к новым условиям жизни (режиму дня, обязанностям, требованиям), и проблемы, связанные с обучением чтению, счету и письму, и новые заботы, которые возникают у ребенка в школе и дома.

В становлении трудолюбия большую роль играет разумная система поощрений ребенка за успехи. Она должна быть ориентированной не на те достижения, которые относительно легки и зависят от имеющихся у ребенка способностей, а на те, которые трудны и полностью определяются прилагаемыми усилиями. С поступлением ребенка в школу происходят изменения в его взаимоотношениях с окружающими людьми.

В школьные годы круг друзей ребенка расширяется, а личные привязанности становятся более постоянными. Общение переходит на качественно более высокий уровень, так как дети начинают лучше понимать мотивы поступков сверстников, что способствует установлению хороших взаимоотношений с ними.

В начальный период обучения в школе, в возрасте от 6 до 8 лет, впервые образуются неформальные группы детей с определенными правилами поведения в них. Однако эти группы существуют недолго и обычно недостаточно стабильны по своему составу.

Младший школьный возраст — начало школьной жизни. Вступая в него, ребенок приобретает внутреннюю позицию школьника, учебную мотивацию. Учебная деятельность становится для него ведущей [4].

#### **4. Психологические особенности личности подростка.**

*Психологические особенности личности подростка. Ситуация личностного развития в подростковом возрасте. Формирование у подростков волевых качеств личности. Достижения в психологическом развитии подростков. Взаимоотношения подростков.*

Развитие человека несет на себе печать его возрастных и индивидуальных особенностей, которые необходимо учитывать в процессе воспитания. С возрастом связан характер деятельности человека, особенности его мышления, круг его запросов, интересов, а также социальные проявления. Вместе с тем каждому возрасту присущи свои возможности и ограничения в развитии.

##### **Основные понятия**

**Личность** (англ. personality ; от лат. Persona - маска актера; роль, положение; лицо, личность). В общественных науках личность рассматривается как

особое качество человека, приобретаемое им в социокультурной среде в процессе совместной деятельности и общения. В гуманистических философских и психологических концепциях личность - это человек как ценность, ради которой осуществляется развитие общества[1].

**Развитие** – это процесс необратимых, направленных и закономерных изменений, приводящий к возникновению количественных, качественных и структурных преобразований психики и поведения человека[2].

### **Психологические особенности личности подростка.**

Важнейшей особенностью личности в подростковом возрасте является быстрое развитие самосознания посредством рефлексии подростка на себя и других. Чем лучшее образование и воспитание получил подросток в детстве, тем богаче его рефлексия. Подросток может, забыв обо всех забавах, отвлекшись от любимого занятия в сфере познавательной деятельности, уйдя от общения, подолгу заниматься рефлексией на свои собственные характерологические и общечеловеческие особенности. Это занятие при живости ума может продуцировать важные для подростка откровения общеморального порядка и относительно своей собственной персоны. Подростковая рефлексия хотя и поднимает отрока на исключительную для его возможностей высоту, отличается свободной ассоциативностью - мысли текут по разным направлениям в зависимости от чувств и внешних обстоятельств. Целостность рефлексии придает лишь исключительная направленность подростка на самого себя - куда бы он ни устремился в своих ассоциациях, он неизменно проидентифицирует себя с самим собой, возвратится к самому себе, к своему собственному «Я».

Удачные рефлексии вызывают чувство восхищения собой и повышают самооценку. В обыденной жизни подростку становится настолько страшно уронить себя в собственных глазах, что он начинает бояться общаться с другими. Одна из самых типичных социально-психологических «болезней» в отрочестве - застенчивость. Робость из-за возможных неудач в своих общих суждениях, в откровениях по поводу своих рефлексий, в своей самооценке ввергает подростка в мучительный обвал переживаний. Переживания по поводу возможных переживаний (эмоциональные рефлексии) вовсе останавливают отроческие порывы в столь открытом доверительном общении.

Подросток углубленно изучает самого себя. Благодаря рефлексии происходит активное наполнение структурных звеньев самосознания. Изучая свои особенности, размышляя о себе в прошлом, настоящем и будущем, анализируя свои притязания в деятельности, в общении и, в частности, в сфере общения с представителями другого пола, подросток реализует свою потребность в адекватной самоидентификации. Здесь его интересует собственное «Я» именно в данный момент - «здесь и теперь».

Особое значение в отрочестве имеет внешность. Идентификация с собой как с физическим телом у подростка обычно затруднена: ведь он начинает претерпевать очень быстрые метаморфозы в физической и духовной конституции лица и тела. Подросток придает своей внешности особое значение. Привлекательность, соответствие прически и одежды канонам референтной



группы сверстников, соответствие манеры телесных выразительных движений стандартам окружения - все это имеет чрезвычайное значение.

Одной из причин возрастной застенчивости является именно высокая значимость внешности для большинства подростков: в отрочестве нередко встречается недовольство теми или иными чертами лица или фигуры (чаще у девочек-акселераток с ускоренным созреванием и мальчиков-подростков с задержкой или недостаточным физическим развитием). При этом воспитатели не только не вытесняют гипертрофированные ориентации подростков на свою внешность, но нередко своими критическими замечаниями и поддразниванием по поводу тех или иных особенностей физического облика усиливают у подростка чувство собственной неполноценности, что, в свою очередь, приводит к замкнутости, необщительности, пониженному настроению, а то и к депрессии. Известно, что психотравмирующие высказывания позволяют себе многие родители, школьные врачи, педагоги. Особенно часто это делают учителя физкультуры, тренеры, хореографы.

Разумные взрослые, понимающие отроческие проблемы, стараются поддержать подростка и придать ему уверенность в себе[3].

### **Ситуация личностного развития в подростковом возрасте**

Переход к подростковому возрасту характеризуется глубокими изменениями условий, влияющих на личностное развитие ребенка. Они касаются физиологии организма, отношений, складывающихся у подростков со взрослыми людьми и сверстниками, уровня развития познавательных процессов, интеллекта и способностей. Во всем этом намечается переход от детства к взрослости. Организм ребенка начинает быстро перестраиваться и превращаться в организм взрослого человека. Центр физической и духовной жизни ребенка перемещается из дома во внешний мир, переходит в среду сверстников и взрослых. Отношения в группах сверстников строятся на более серьезных, чем развлекательные совместные игры, делах, охватывающих широкий диапазон видов деятельности, от совместного труда над чем-нибудь до личного общения на жизненно важные темы. Во все эти новые отношения с людьми подросток вступает уже будучи интеллектуально достаточно развитым человеком и располагая способностями, которые позволяют ему занять определенное место в системе взаимоотношений со сверстниками.

В начале подросткового возраста у ребенка появляется и усиливается стремление быть похожим на старших, детей и взрослых, причем такое желание становится настолько сильным, что, форсируя события, подросток иногда преждевременно начинает считать себя уже взрослым, требуя соответственного обращения с собой как со взрослым человеком. В то же время он еще далеко не во всем отвечает требованиям взрослости. Приобрести качества взрослости стремятся все без исключения подростки. Видя проявления этих качеств у старших людей, подросток часто некритически подражает им. Собственное стремление подростков к взрослости усиливается за счет того, что и сами взрослые начинают относиться к подросткам уже не как к детям, а более серьезно и требовательно.

В подростковом возрасте изменяются содержание и роль подражания в развитии личности. Если на ранних ступенях онтогенеза оно носит стихийный характер, мало контролируется сознанием и волей ребенка, то с наступлением подростничества подражание становится управляемым, начинает обслуживать многочисленные потребности интеллектуального и личностного самосовершенствования ребенка. Новый этап в развитии этой формы научения у подростков начинается с подражания внешним атрибутам взрослости.

В подростковом возрасте продолжается процесс формирования и развития самосознания ребенка. В отличие от предыдущих возрастных этапов он так же, как и подражание, меняет свою ориентацию и становится направленным на сознание человеком своих личностных особенностей. Совершенствование самосознания в подростковом возрасте характеризуется особым вниманием ребенка к собственным недостаткам. Желательный образ «Я» у подростков обычно складывается из ценимых ими достоинств других людей[4].

### **Формирование у подростков волевых качеств**

В VII—VIII классах школы некоторые подростки начинают систематически и целенаправленно заниматься самовоспитанием. Это особенно характерно для мальчиков, в среде которых идеал мужественности становится одним из основных идеалов, порождающих критерии оценок окружающих людей. Подростки любят приключенческие, романтические фильмы и соответствующую литературу, так как именно в них встречаются герои, обладающие нужными качествами мужественности, смелости, характером и силой воли. Подростки пытаются подражать этим героям в жизни, воспроизводя в играх и создаваемых ими ситуациях сцены, прочитанные в книгах или увиденные в фильмах. Это особенно типично для младших подростков в возрасте от 11 до 13 лет.

В старшем подростковом возрасте многие мальчики начинают заниматься саморазвитием у себя необходимых волевых качеств личности. Объектом для подражания для них становятся товарищи, более старшие по возрасту, – юноши и взрослые мужчины. В компаниях с ними подросток принимает участие в делах, требующих проявления воли.

Весьма распространенным среди современных подростков способом развития у себя волевых качеств личности являются занятия видами спорта, связанными с большой физической нагрузкой и риском, такие, где требуются незаурядная сила и мужество. Это – бокс, борьба, тяжелая атлетика, хоккей. Увлекаясь многими видами спортивных занятий вначале ради развития волевых личностных качеств, некоторые подростки затем продолжают заниматься ими же для достижения высоких результатов. Благодаря этому получает дальнейшее развитие мотивация достижения успехов.

Став привычными, занятия физической культурой и спортом в зрелом возрасте иногда превращаются в эффективное средство поддержания здоровья и работоспособности, а полезные волевые качества личности, первоначально сформировавшиеся и закрепившиеся в ходе этих занятий, затем переходят на другие виды деятельности, в частности на профессиональную работу, определяя вместе с мотивацией достижения успехов ее практические результаты.

Имеется определенная последовательность в выработке волевых качеств личности у подростка. Вначале развиваются в основном динамические физические качества. Это— сила, быстрота и скорость реакции. Затем вырабатываются качества, связанные со способностью выдерживать большие и длительные нагрузки: выносливость, выдержка, терпение и настойчивость. Вслед за этим наступает черед формирования более сложных и тонких волевых качеств, таких, например, как концентрация внимания, сосредоточенность, работоспособность.

Общая логика развития всех волевых качеств может быть выражена следующим образом: от умения управлять собой, концентрировать усилия, выдерживать и выносить большие нагрузки до способности управлять деятельностью, добиваться в ней высоких результатов. Соответственно этой логике сменяют друг друга и совершенствуются приемы развития волевых качеств. Вначале подросток просто восхищается ими у других людей, похорошему завидует тем, кто обладает этими качествами (10– 11 лет). Затем подросток заявляет о желании иметь такие качества у себя (11– 12 лет) и, наконец, приступает к их самовоспитанию (12– 13 лет). Наиболее активным периодом волевого самовоспитания у подростков считается возраст от 13 до 14 лет.

Стремление к выработке у себя полезных качеств личности, характерных для взрослых людей одного с ними пола, свойственно не только мальчикам-подросткам, но и девочкам-подросткам. Однако в отличие от мальчиков выработка специфических качеств личности, аналогичных волевым, у девочек идет по иному пути. Для них такими видами деятельности, в которых складываются и закрепляются соответствующие качества, чаще всего являются учение, различные виды занятий искусством, домоводство, а также женские виды спорта. Девочки-подростки особенно стараются преуспеть в учебе, много занимаются теми школьными предметами, где у них что-то не получается.

Описанные полоролевые различия между мальчиками и девочками способствуют тому, что у них вырабатываются настойчивость и работоспособность как раз в таких видах деятельности, которыми им придется заниматься, став взрослыми[4].

### **Достижения в психологическом развитии подростков**

В подростковом возрасте весьма высокого уровня развития достигают все без исключения познавательные процессы. В эти же годы открыто проявляется абсолютное большинство жизненно необходимых личных и деловых качеств человека.

Формируются и развиваются общие и специальные способности, в том числе необходимые для будущей профессиональной деятельности.

Подростковый возраст имеет множество характерных именно для данного возраста противоречий и конфликтов. С одной стороны, интеллектуальная развитость подростков, которую они демонстрируют при решении разных задач, связанных со школьными предметами и другими делами, побуждает взрослых к обсуждению с ними достаточно серьезных проблем, да и сами подростки активно к этому стремятся. С другой стороны, при обсуждении проблем, особенно таких,

которые касаются будущей профессии, этики поведения, ответственного отношения к своим обязанностям, обнаруживается удивительная инфантильность этих, внешне выглядящих почти взрослыми, людей. Возникает психолого-педагогическая дилемма, разрешить которую может только опытный взрослый: как, относясь к подростку по-серьезному, т. е. по-взрослому, вместе с тем обращаться с ним как с ребенком, который постоянно нуждается в помощи и поддержке, но внешне при этом такого «детского» обращения не обнаруживать.

Главная новая черта, появляющаяся в психологии подростка по сравнению с ребенком младшего школьного возраста,— это более высокий уровень самосознания. Вместе с ним возникает отчетливо выраженная потребность правильно оценивать и использовать имеющиеся возможности, формировать и развивать способности, доводя их до уровня, на котором они находятся у взрослых людей.

В этом возрасте дети становятся особенно чуткими к мнению сверстников и взрослых, перед ними впервые остро встают проблемы морально-этического характера, связанные, в частности, с интимными человеческими взаимоотношениями.

Отрочество — как иногда называют подростковый возраст— это время становления подлинной индивидуальности, самостоятельности в учении и в труде.

Установлено, что с возрастом меняется и восприятие подростками окружающих людей. Эталоны межличностного восприятия, которыми они пользуются, оценивая окружающих людей, становятся все более обобщенными и соотносятся не с мнениями отдельных взрослых, как это было в младшем школьном возрасте, а с идеалами, ценностями и нормами. Содержание оценочных нравственных эталонов продолжает расширяться и углубляться, они становятся более тонкими и дифференцированными, индивидуально различными[4].

### **Взаимоотношения подростков**

*Общение подростка со взрослыми.* В отрочестве общение с родителями, учителями и другими взрослыми начинает складываться под влиянием возникающего чувства взрослости. Подростки начинают оказывать сопротивление по отношению к ранее выполняемым требованиям со стороны взрослых, активнее отстаивать свои права на самостоятельность, отождествляемую в их понимании со взрослостью. Они болезненно реагируют на реальные или кажущиеся ущемления своих прав, пытаются ограничить претензии взрослых по отношению к себе.

Несмотря на внешние противодействия, проявляемые по отношению к взрослому, подросток испытывает потребность в поддержке. Особо благоприятной является ситуация, когда взрослый выступает в качестве друга.

*Общение со сверстниками.* В отрочестве, как хорошо известно, общение со сверстниками приобретает совершенно исключительную значимость. В отношениях исходного возрастного равенства подростки отрабатывают способы взаимоотношений, проходят особую школу социальных отношений.

В своей среде, взаимодействуя друг с другом, подростки учатся рефлексии на себя и сверстника. Взаимная заинтересованность, совместное постижение окружающего мира и друг друга становятся самоценными. Общение оказывается настолько притягательным, что дети забывают об уроках и домашних обязанностях. Связи с родителями, столь эмоциональные в детские годы, становятся не столь непосредственными. Подросток теперь менее зависит от родителей, чем в детстве. Свои дела, планы, тайны он доверяет уже не родителям, а обретенному другу. При этом в категорической форме отстаивает право на дружбу со своим сверстником, не терпит никаких обсуждений и комментариев по поводу не только недостатков, но и достоинств друга. Обсуждение личности друга в любой форме, даже в форме похвалы, воспринимается как покушение на его право выбора, его свободу. В отношениях со сверстниками подросток стремится реализовать свою личность, определить свои возможности в общении. Чтобы осуществлять эти стремления, ему нужны личная свобода и личная ответственность. И он отстаивает эту личную свободу как право на взрослость. При этом по отношению к родителям подросток, как правило, занимает негативную позицию[3].

### **Формирование и развитие морали**

Ранняя юность — время реального перехода к настоящей взрослости, первые признаки которой появляются, как мы уже видели, в подростковом возрасте. У юношей и девушек очень мало чисто детских черт, которые у подростков преобладают и соседствуют с не всегда удачными попытками вести себя по-взрослому.

Для детей, достигших раннего юношеского возраста, благодаря опережающему развитию их интеллекта, становятся открытыми для обсуждения и понимания многие проблемы и вопросы, обычно волнующие взрослых. Старшеклассники задумываются над такими вопросами, заинтересованно обсуждают их и активно ищут на них ответы. Первыми из этих вопросов, раньше, чем другие, привлекающих к себе внимание, становятся морально-нравственные вопросы. Юношей и девушек связанные с ними проблемы волнуют не столько с познавательной точки зрения, сколько в плане их собственного нравственного самоопределения в связи с началом поры любви и установлением интимных отношений с людьми противоположного пола. Их поиски, связанные с нравственным выбором, в этом возрасте обычно выходят за рамки круга непосредственного общения/

К окончанию школы большая часть юношей и девушек представляет собой людей, практически нравственно сформированных, обладающих зрелой и достаточно устойчивой моралью, которая наряду с способностями, мотивами и чертами характера представляет собой четвертое важнейшее личностное новообразование детства[4].

### **Становление мировоззрения**

Наряду с вопросами морали мировоззрение человека включает в себя социально-политические, экономические, научные, культурные, религиозные и

другие устойчивые взгляды. Специфика юности заключается в том, что именно в эти годы идет активный процесс становления мировоззрения, и к окончанию школы мы имеем дело с человеком, мировоззренчески более или менее определившимся, со взглядами хотя и не всегда правильными, но стабильными.

Воззрения на мир современной юности определяются наличием множества различных, по-своему аргументированных, имеющих сильные и слабые стороны точек зрения, среди которых нет ни абсолютно истинных, ни совершенно ложных и между которыми молодым людям приходится выбирать. Даже те люди, кто раньше традиционно выступал в качестве носителей единого мнения для старших школьников, — родители и учителя — сами сейчас находятся в состоянии некоторой растерянности, придерживаются разных, изменчивых и противоречивых мнений, спорят друг с другом, меняют свои взгляды[4].

### **Нравственное самоопределение**

Ранняя юность — начало практической реализации жизненных планов, которые складываются к концу подросткового возраста. Близость к завершению школы требует профессионального и личностного самоопределения, и юношеский возраст испокон веков был связан с поисками ответов на два вопроса: «каким быть?» (нравственно-личностный выбор) и «кем быть?» (профессиональный выбор). Оба эти процесса идут параллельно и взаимозависимо. Объединяющим их направлением развития является движение от детской зависимости к взрослой ответственности.

### **Отношения с людьми в ранней юности**

В ранней юности продолжается отдельное, относительно независимое развитие взаимоотношений детей со сверстниками и взрослыми. Взаимоотношения со сверстниками, в свою очередь, разделяются на товарищеские и дружеские, а отношения со взрослыми — на личные и деловые. В целом вся система взаимоотношений в ранней юности становится сложнее, чем она была в подростковом возрасте, и в ней старшеклассники начинают играть множество различных социальных ролей. Всевозможные отношения, в которые включаются юноши и девушки, теряют непосредственный характер и своеобразные детские черты, превращаются в такие, которые внешне и внутренне похожи на отношения, существующие между взрослыми людьми. Их основой становятся взаимное уважение и равноправие.

В этот период времени обычно меняются отношения юношей и девушек со взрослыми, они становятся более ровными, менее конфликтными, чем были в подростковом возрасте. В ответ на требования взрослых, касающиеся их внешнего вида, работы по дому, учения в школе, влюбленные юноши и девушки нередко демонстрируют значительную покладистость. В эти годы большинство юношей и девушек проникаются сознанием того, что взрослые желают им добра. Старшеклассники начинают больше прислушиваться к советам родителей и учителей, с большим доверием и открытостью относятся к ним[4].

## 5. Развитие личности в ранней юности.

*Развитие личности в ранней юности. Формирование и развитие морали в юношеском возрасте. Становление мировоззрения. Нравственное самоопределение в юности. Интегральные черты психологии старшего школьника. Отношения с людьми в раннем юношеском возрасте.*

Юность – определенный период развития и созревания человека, лежащий между детством и взрослостью. Хронологические рамки этого возраста определяются разными учеными-психологами по-разному.

Периодизация жизненного пути и представления о свойствах и возможностях индивидов каждого возраста тесно связаны с существующей в обществе возрастной стратификацией, т. е. системой организации взаимодействия возрастных слоев (страт).

Между возрастом и социальными возможностями индивида существует взаимозависимость. Хронологический возраст (а точнее, предполагаемый им уровень развития индивида) прямо или косвенно определяет его общественное положение, характер деятельности, диапазон социальных ролей. Половозрастное разделение труда во многом определяют социальное положение, самосознание и уровень притязаний членов соответствующей возрастной группы.

Возраст служит критерием занятия или оставления тех или иных социальных ролей, причем эта связь бывает как прямой, так и опосредованной (например, временем, необходимым для получения образования, без которого нельзя занять определенное общественное положение). В одних случаях критерии являются нормативно-юридическими (школьный возраст, гражданское совершеннолетие), в других – фактическими (например, средний возраст вступления в брак), причем степень определенности возрастных критериев и границ в разных обществах и разных сферах деятельности весьма изменчива.

Возрастная стратификация включает также систему связанных с возрастом социально-психологических ожиданий и санкций (сравним не всегда осознанные представления о «нормальном» поведении и о степени ответственности подростка и взрослого и т. д.).

Взаимоотношения возрастных слоев и групп тесно связаны с определенными социально-экономическими процессами.

С одной стороны, в обществе постоянно происходит перераспределение индивидов определенных возрастов по соответствующим социальным системам и ролям. Оно определяется объективными потребностями социальной системы (прежде всего – общественным разделением труда, наличием рабочих мест и подлежащих выполнению социальных функций) и реализуется с помощью соответствующих социальных механизмов. С другой стороны, налицо встречный процесс социализации, сущность которого заключается в умении индивида на каждом этапе его жизненного пути принимать и усваивать новые и оставлять старые социальные роли (или приспосабливаться к их изменению). В этом смысле подготовка к выходу на пенсию – такой же необходимый элемент опережающей

социализации пожилых людей, как профессиональная ориентация – опережающей социализации подростков и юношей.

Слово «юность» обозначает фазу перехода от зависимого детства к самостоятельной и ответственной взрослости, что предполагает, с одной стороны, завершение физического (в частности, полового) созревания, а с другой – достижение социальной зрелости.

В разных обществах и в разные эпохи это проходило по-разному.

Новое время принесло важные социальные и психологические сдвиги. Физическое (в частности, половое) созревание заметно ускорилось, заставляя снижать границы юношеского возраста. Напротив, усложнение общественно-трудовой деятельности, в которой должен участвовать человек, повлекло за собой удлинение сроков обучения. Новые поколения молодежи значительно позже, чем их ровесники в прошлом, начинают самостоятельную трудовую жизнь, дольше сидят за партами разного размера. Отсюда – удлинение периода ролевого «моратория», когда юноша «примеряет» различные взрослые роли, но еще не идентифицируется с ними окончательно, и изменение соответствующих стереотипов. Удлинение юности имеет свои личностные предпосылки, а именно – расширение сферы сознательного самоопределения и повышение самостоятельности.

Психология юношеского возраста тесно связана с проблемой отцов и детей, преемственности и конфликта поколений. В известном смысле эта проблема является вечной.

Слово «поколение» многозначно. Оно обозначает:

1) генерацию, звено в цепи от общего предка (поколение отцов и детей в отличие от поколения детей);

2) возрастно-однородную группу, когорту сверстников, родившихся в одно и то же время и образующих определенный слой населения;

3) условный отрезок времени, в течение которого живет и действует данное поколение;

4) современников – людей, сформировавшихся в определенных общественно-исторических условиях, под влиянием каких-то значительных событий и объединенных общностью исторической судьбы и переживаний (поколение Великой Отечественной войны).

Говоря о преемственности или конфликте, ученые сплошь и рядом имеют в виду совершенно разные вопросы: возрастную структуру общества, взаимоотношения старших и младших, темп исторического развития, взаимоотношения конкретных отцов (и вообще родителей).

Юношеский возраст, т. е. переход от детства к взрослости, продолжается, по А. Л. Гезеллу, от 11 лет до 21 года, из которых особенно важны первые 5 лет, т. е. от 11 до 16. На основании исследований ученый делает некоторые выводы. 10 лет, по его мнению, – это золотой возраст, когда ребенок уравновешен, легко воспринимает жизнь, доверчив, ровен с родителями, мало заботится о внешности. В 11 лет начинается перестройка организма, ребенок становится импульсивным, появляется негативизм, отмечаются частая смена настроений, ссоры со сверстниками. В 12 лет такая «турбулентность» проходит, отношение к миру



становится более позитивным, растет влияние семьи и сверстников. Главные черты этого возраста: разумность, терпимость и юмор; подросток охотно проявляет инициативу, начинает заботиться о внешности и интересоваться представителями противоположного пола. Ведущее свойство 13-летнего – обращение внутрь, подросток становится более интровертированным; он склонен к уходу в себя, самокритичен и чувствителен к критике; начинает интересоваться психологией, критически относится к родителям; становится избирателен в дружбе; соматические сдвиги усиливают и без того частые колебания настроений.

В 14 лет интроверсия сменяется экстраверсией: подросток экспансивен, энергичен, общителен, возрастают его уверенность в себе, а также интерес к людям и различиям между ними; он очарован словом «личность», любит обсуждать и сравнивать себя с другими людьми, активно идентифицирует себя с любимыми героями кино, узнавая в них собственные черты. Сущность 15-летнего, по мнению психологов, трудно выразить в единой формуле, так как быстро нарастают индивидуальные различия. Новообразования этого возраста – рост духа независимости, который делает отношения в семье и школе весьма напряженными, жажда свободы от внешнего контроля сочетается с ростом самоконтроля и началом сознательного самовоспитания. Это повышает ранимость подростка и его восприимчивость к вредным влияниям.

В 16 лет снова наступает равновесие: мятежность уступает место жизнерадостности, значительно увеличиваются внутренняя самостоятельность, эмоциональная уравновешенность, общительность, устремленность в будущее.

Понятие юности тесно связано с понятием переходного периода, центральным биологическим процессом которого является половое созревание. В физиологии этот процесс условно подразделяется на 3 фазы:

- 1) *препубертатный*, подготовительный период;
- 2) *пубертатный период*, когда осуществляется процесс полового созревания;
- 3) *постпубертатный период*, когда организм достигает полной половой зрелости.

Если совместить это деление с привычными возрастными категориями, препубертатный период соответствует младшему подростковому возрасту, пубертатный – подростковому, постпубертатный – юношескому. Основные аспекты физического созревания – скелетная зрелость, появление вторичных половых признаков и период скачка в росте – тесно связаны как у мужчин, так и у женщин. Однако рост не связан со сроками полового созревания. Велики здесь и индивидуальные различия как по срокам, так и по течению процессов полового созревания. Кроме того, существуют различия в этих процессах у девочек и мальчиков.

Подростковый и юношеский возраст всегда трактуется как переходный, критический. В биологии и психофизиологии критическими (или сензитивными) называются такие фазы развития, когда организм отличается повышенной чувствительностью к каким-то вполне определенным внешним и (или) внутренним факторам, воздействие которых в данной точке развития имеет особенно важные, необратимые последствия. В социологии и философии этому

отчасти соответствует понятие социальных переходов – поворотных пунктов развития, радикально изменяющих положение, статус или структуру деятельности индивида (например, начало трудовой деятельности или вступление в брак); они нередко оформляются специальными ритуалами, «обрядами перехода».

Поскольку сенситивные периоды и социальные переходы сопровождаются психологической напряженностью и перестройкой, в психологии развития существует специальное понятие «возрастных кризисов», с которыми ассоциируется состояние более или менее выраженной конфликтности. Дабы подчеркнуть, что эти состояния, какими бы сложными и болезненными они ни были, являются естественными, статически нормальными и преходящими, их называют нормативными жизненными кризисами, в отличие от ненормативных жизненных кризисов и событий, вытекающих не из нормальной логики развития, а из каких-то особых, случайных обстоятельств (например, смерть родителей).

Нормативные жизненные кризисы и стоящие за ними биологические и социальные изменения – повторяющиеся, закономерные процессы. Зная соответствующие биологические и социальные законы, можно достаточно точно сказать, точнее, предсказать, в каком возрасте средний индивид данного общества будет переживать тот или иной жизненный кризис и каковы типичные варианты его разрешения. Но как ответит на этот вызов конкретный человек, предсказать невозможно.

Жизненный путь личности, как и история человечества, с одной стороны – естественно-исторический, закономерный процесс, а с другой – уникальная драма, каждая сцена которой – результат сцепления множества индивидуально-неповторимых характеров и жизненных событий. Повторяющиеся структурные свойства жизненных событий могут быть зафиксированы объективно. Но личная значимость, мера судьбоносности любого события зависят от множества конкретных причин.

Социальный статус юношества неоднороден. Юность – завершающий этап первичной социализации. Промежуточность общественного положения и статуса юношества определяет и некоторые особенности его психики. Юношей еще остро волнуют проблемы, унаследованные от подросткового возраста: собственная возрастная специфика, право на автономию от старших. Но и социальное, и личностное самоопределение предполагает не столько автономию от взрослых, сколько четкую ориентацию и определение своего места в мире. Наряду с дифференциацией умственных способностей и интересов, без которых затруднителен выбор профессии, это требует развития интегративных механизмов самосознания, выработки мировоззрения и жизненной позиции.

Юношеское самоопределение – исключительно важный этап формирования личности. Но пока это предвосхищающее самоопределение не проверено практикой, его нельзя назвать прочным и окончательным. Отсюда – третий период, от 18 до 23–25 лет, который можно условно назвать поздней юностью или началом взрослости.

В отличие от подростка, который в основном принадлежит миру детства, и юноши, занимающего промежуточное положение между ребенком и взрослым,

18—23-летний человек является взрослым и в биологическом, и в социальном отношении. Общество видит в нем уже не столько объект социализации, сколько ответственного субъекта общественно-производственной деятельности, оценивая его результаты по взрослым стандартам. Ведущей сферой деятельности становится теперь труд с вытекающей отсюда дифференциацией профессиональных ролей. Об этой группе уже нельзя говорить вообще: ее социально-психологические свойства зависят не столько от возраста, сколько от социально-профессионального положения.

Одна из главных тенденций переходного периода – переориентация общения с родителей, учителей и вообще старших на ровесников, более или менее равных по положению. Такая переориентация может происходить медленно и постепенно или скачкообразно и бурно, она по-разному выражена в разных сферах деятельности, в которых престиж старших и сверстников, как мы знаем, неодинаков, но происходит она обязательно.

Общение со сверстниками – очень специфический канал информации: по нему подростки и юноши узнают многие необходимые вещи, которые по тем или иным причинам не могут сообщить взрослые. Например, подавляющую часть информации по вопросам пола подростки получают от сверстников, поэтому их отсутствие может задержать его (подростка) психосексуальное развитие или придать ему нездоровый характер.

Общение со сверстниками – это специфический вид межличностных отношений. Здесь вырабатываются навыки социального взаимодействия, умение подчиняться коллективной дисциплине, соотносить личные интересы с групповыми. Вне общества сверстников, где взаимоотношения строятся на равных началах и статус надо заслужить и уметь поддерживать, подросток не может выработать необходимых взрослому коммуникативных качеств.

В-третьих, это специфический вид эмоционального контакта. Сознание групповой принадлежности, солидарности, товарищеской взаимопомощи не только облегчает подростку автономизацию от взрослых, но и дает ему чрезвычайно важное чувство эмоционального благополучия и устойчивости.

В этих группах часто складывается своя, присущая только им субкультура, которая является частью юношеской субкультуры вообще.

### Рекомендуемая литература

1. Введение в психологию: учеб. пособие / Под ред. А.П. Лобанова, С.И. Коптевой. – Мн.: Высш. шк., 2004. – 302 с.
2. Гальперин, П.Я. Лекции по психологии / П.Я.Гальперин. – М. :АСТ: КДУ, 2007. – 399 с.
3. Козубовский, В.М. Общая психология: познавательные процессы. В 3-х ч. Ч.2. / В.М. Козубовский – Мн.: Амалфея, 2004. – 311 с.
4. Крысько, В.Г. Общая психология / В.Г.Крысько. – СПб.: Питер, 2009. – 253 с.
5. Маклаков, А.Г. Общая психология / А.Г. Маклаков. – СПб.: Питер, 2009. – 582 с.

6. Мещеряков, Б. Большой психологический словарь / Б.Мещеряков, В.Зинченко. – СПб.:прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. – 672 с.
7. 3. Мухина, В.С. Возрастная психология /В.С.Мухина.– М.ВЛАДОС, 2007.–528с.
8. Немов, Р.С. Психология: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн. – 4-е изд. – Кн. 1: Общие основы психологии / Р.С. Немов. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 688 с.
9. Петровский, А.В. Психология / А.В.Петровский, М.Г. Ярошевский. – М.: Академия, 2007. – 501 с.
10. Психология детства. Учебник. Под редакцией члена-корреспондента РАО А. А. Реана– СПб.: «прайм-ЕВРО-ЗНАК». – 2003. – 368 с.
11. Рогов, Е.И. Общая психология / Под ред. Е.И. Рогова. – М.: Ростов н/Д.: Март, 2008. – 557 с.
12. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии: В 2 т. – Т. 2. / С.Л. Рубинштейн – М.: Педагогика, 1989. – 456с.
13. Саблин, В.С. Психология человека / В.С. Саблин, С.П. Слаква. – М.: Дашков и К, 2006. –741 с.
14. Сорокун, Г.А. Основы психологии / П.А. Сорокун. – Псков: ПГПУ, 2005 – 312 с.

## Лекция 19 Психологические особенности обучения

### Вопросы

1. Сущность педагогической психологии.
2. Научно-психологические основы обучения.
3. Психологические основы воспитания и образования.

### 1. Сущность педагогической психологии.

*Предмет педагогической психологии. Психологические аспекты педагогической деятельности, отличие обучения от воспитания. Психология личности педагога.*

Предметом педагогической психологии являются факты, механизмы, закономерности освоения социокультурного опыта человеком и вызываемые этим процессом изменения в уровне интеллектуального и личностного развития человека (ребенка) как субъекта учебной деятельности, организуемой и управляемой педагогом в разных условиях образовательного процесса. В частности, педагогическая психология «изучает закономерности овладения знаниями, умениями и навыками, исследует индивидуальные различия в этих процессах, изучает закономерности формирования у школьников активного самостоятельного творческого мышления, те изменения в психике, которые происходят под влиянием обучения и воспитания», т. е. формирование психических новообразований. В широком смысле слова предметом науки является то, что она изучает в объекте. Приведенное определение красноречиво свидетельствует о сложности, многоаспектности и неоднородности предмета педагогической психологии.

На современном этапе развития педагогическая психология становится еще более объемной. Так, отечественная педагогическая психология изучает психологические механизмы управления обучением (Н. Ф. Талызина, Л. Н. Ланда и др.) и образовательным процессом в целом (В. С. Лазарев и др.); управления процессом освоения обобщенных способов действия (В. В. Давыдов, В. В. Рубцов и др.); учебную мотивацию (А. К. Маркова, Ю. М. Орлов и др.); индивидуально-психологические факторы, влияющие на успешность этого процесса, например сотрудничество (Г. А. Цукерман и др.), личностные особенности обучаемых и учителей (В. С. Мерлин, Н. С. Лейтес, А. А. Леонтьев, В. А. Кан-Калик и др.). В целом можно сказать, что педагогическая психология изучает психологические вопросы управления процессом обучения, формирование познавательных процессов (добавим, и прежде всего теоретического мышления), «отыскивает надежные критерии умственного развития и определяет условия, при которых достигается эффективное умственное развитие в процессе обучения, рассматривает вопросы взаимоотношений между педагогом и учащимися, а также взаимоотношения между учащимися» в общем контексте задачи формирования личности учащегося.

Психологические аспекты педагогической деятельности. Определимся с понятием педагогическая деятельность и психология педагогической

деятельности – это деятельность взрослых членов общества, профессиональной целью которых является воспитание подрастающего поколения. Педагогическая деятельность – объект исследования различных отраслей педагогической науки: дидактики, частных методик, теории воспитания, школоведения. Психологию педагогической деятельности можно определить как отрасль психологического знания, изучающую психологические закономерности труда учителя и то, как учитель воспринимает, трансформирует и реализует задаваемые обществом через институты воспитания цели и систему педагогической деятельности, как он осознает актуальность задач, форм и методов своей деятельности в зависимости от конкретных условий.

Содержание и психология педагогической деятельности определяются социальными факторами – местом и функциями учителя в обществе, требованиями общества к учителю; затем социально-психологическими факторами: социальными ожиданиями окружающих учителя людей по отношению к его личности и деятельности, его собственными ожиданиями и установками в сфере его педагогической деятельности.

Отличие обучения от воспитания. Следует отметить, что соотношение понятий «образование» и «воспитание» является предметом многих дискуссий. Однако споры, возникающие вокруг этого вопроса, по-видимому, непродуктивны. Все дело в том, в каком контексте и смысле они используются. Часто встречающееся в литературе употребление слов «образование» и «воспитание» как обозначающих противоположные стороны педагогического процесса не является корректным. Образование как целенаправленный процесс социализации в любом случае включает в себя и воспитание. Однако направленность образования как педагогического процесса зависит от способов (механизмов) ее осуществления, а это уже прерогатива воспитания и обучения. Совокупность принципов, методов и форм обучения и воспитания определяет, будет ли образование (педагогический процесс) гуманистически или технократически направленным, демократическим или авторитарным, осуществляющим гражданские или политические цели.

Следовательно, воспитание – это специально организованная деятельность педагогов и воспитанников для реализации целей образования в условиях педагогического процесса. Обучение – специфический способ образования, направленный на развитие личности посредством организации усвоения обучающимися научных знаний и способов деятельности. Являясь составной частью воспитания, обучение отличается от него степенью регламентированности педагогического процесса нормативными предписаниями как содержательного плана, так и организационно-технического. Например, в процессе обучения должен быть реализован государственный стандарт (уровень) содержания образования. Оно также ограничено временными рамками (учебный год, урок и т.п.), требует определенных технических и наглядных средств обучения, электронных и словесно-знаковых средств информации (учебники, компьютеры и др.) [3].

Психология личности педагога. К личности будущего педагога предъявляется ряд самых серьезных требований. Главным и постоянным

требованием предъявляемым педагогу являются любовь к детям, к педагогической деятельности, наличие специальных знаний в той области, которой он обучает детей, широкая эрудиция, педагогическая интуиция, высокий уровень общей культуры и нравственности, профессиональное владение разнообразными методами обучения и воспитания детей. Все эти свойства не являются врожденными. Они приобретаются систематическим и упорным трудом, огромной работой педагога над собой.

Дополнительными, но относительно стабильными требованиями, предъявляемыми педагогу, являются общительность, артистичность, веселый нрав, хороший вкус и др. Эти качества важны, но меньше, чем главные, перечисленные выше. Без каждого из таких качеств в отдельности воспитатель вполне может обойтись.

Но для того, чтобы успешно справляться со своей работой, педагог должен иметь незаурядные общие и специальные способности. В число общих способностей входят те, которые определяют высокие результаты в любой человеческой деятельности, а к специальным относятся те, от которых зависит успех именно педагогической деятельности, обучения и воспитания детей.

К особому классу специальных педагогических способностей относятся способности к воспитанию детей. Среди них в качестве главных можно выделить следующие:

- способность правильно оценивать внутреннее состояние другого человека, сочувствовать, сопереживать ему (способность к эмпатии);
- способность быть примером и образцом для подражания со стороны детей в мыслях, чувствах и поступках;
- способность вызывать у ребенка благородные чувства, желание и стремление становиться лучше, делать людям добро, добиваться высоких нравственных целей;
- способность приспособлять воспитательные воздействия к индивидуальным особенностям воспитываемого ребенка;
- способность вселять в человека уверенность, успокаивать его, стимулировать к самосовершенствованию;
- способность находить нужный стиль общения с каждым ребенком, добиваться его расположения и взаимопонимания;
- способность вызывать к себе уважение со стороны воспитываемого, пользоваться неформальным признанием с его стороны, иметь авторитет среди детей.

Среди способностей характерных для воспитателя больше таких, которые даны человеку от природы. Также среди специальных способностей есть и способности особого рода, это способность к педагогическому общению. Общение является одной из самых сложных сторон, так как через него осуществляется главное в педагогической работе: воздействие личности учителя, воспитателя на личность ученика, воспитываемого. Данное умение обычно связывают с коммуникативными способностями педагога.

Интересны в педагогическом плане, но менее изучены так называемые невербальные формы педагогического общения. Связанные с этим

коммуникативные способности включают: умение вступать в контакт с незнакомыми людьми; умение предупреждать возникновение и своевременно разрешать уже возникшие конфликты и недоразумения; умение вести себя так, чтобы быть правильно понятым и воспринятым другим человеком; умение вести себя так, чтобы дать возможность другому человеку проявить свои интересы и чувства; умение извлекать из общения максимум пользы для себя. Необходимо отметить, что коммуникативные способности педагога поддаются развитию.

## **2. Психологические основы обучения.**

*Психологические основы обучения. Теория поэтапного формирования умственных действий. Соотношение обучения и психического развития. Успешность и активность обучения. Учение, наука, образование, самообразование.*

Эффективное и гармоничное обучение возможно только на основе учета естественной логики познавательного развития школьника. Разрабатывая различные технологии и методы обучения, дидактика стремится прежде всего обеспечить их тесную связь с детской психикой, чтобы вовлечь процесс детского познания в сферу социокультурного развития. В этом состоит основная идея и смысл развивающего обучения, которое, по мысли Л.С. Выготского, должно осуществляться в «зоне ближайшего развития» ребенка, т. е. опираться на еще не сформированные, но уже складывающиеся структуры психики и деятельности развивающейся личности.

Если представить обучение как постоянный процесс разностороннего обращения культуры и общества к личности, то в качестве основного «проводника» этого обращения будет выступать сфера познавательных процессов. Именно через эту сферу проходят основные линии дидактического воздействия на личность, именно здесь складывается пространство внутренних изменений, получающих на уровне личности смысловое содержание в виде знаний, умений, навыков, ведущих к формированию основных психологических новообразований.

Традиционно в психологии выделяются следующие основные познавательные процессы: ощущение и восприятие, внимание, память, мышление и речь, воображение. Гармоничное взаимодействие и формирование в обучении всех этих процессов являются условием полного развития личности.

К сожалению, традиционная психология, с которой знакомится большинство будущих педагогов, не дает представления о единстве познавательной сферы. Каждый из познавательных процессов рассматривается изолированно, в своем методологическом и методическом «коридоре», который предстает в качестве самостоятельного русла психологического развития. Во многом это обусловлено сохраняющейся ситуацией разрозненности изучения психологических феноменов разными психологическими Школами и подходами. Так, если это психология мыслительных Центров, ассоциативная психология, операционализм, гештальтизм или генетическая психология, то каждое направление или рассматривает познавательные процессы в изоляции, или



преувеличивает значение какого-либо избранного процесса, например отождествления, мотивации или глобального восприятия действительности. Все эти, большей частью когнитивистские, направления обращают внимание прежде всего на развитие памяти и мышления, а развитие познания и интеллектуальных процессов в целом не находит у них полного отражения в практике обучения.

Тем временем сегодня психология вышла на новые пути, которые трактуют человека как гармонично функционирующее целое — познающее, чувствующее и действующее, осознающее свое «Я» и связанное многими узами с обществом и культурой. Самым важным аргументом здесь выступает понимание связи между умственным развитием и нравственностью, самосознанием; между когнитивной и смысловой сферами личности. На эту связь обращал внимание Ж. Пиаже, а в культурно-исторической теории Л.С.Выготского она выходит на первый план построения «вершинной психологии». Акцент на целостное формирование и развитие познавательных процессов в обучении вытекает из основополагающего принципа единства и целостности психической жизни личности, в которой ни одна психологическая функция не существует изолированно, вне связи со всеми другими в одно целое. Применительно к познавательным процессам эта связь и единство обнаруживается на уровне познавательной активности как онтологической характеристики развивающейся личности[1].

*Теория поэтапного формирования умственных действий.* Теория поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина. Согласно теории поэтапного формирования умственной деятельности Гальперина деятельность по усвоению составляют следующие этапы:

1. Мотивационный этап. На этом этапе действие еще не выполняется, оно только подготавливается. Этому предшествует мотивация деятельности в целом, и, как правило, мотивационная сфера у обучаемых уже сформирована (кто не хочет учиться, того не научишь). Однако ее можно (а если можно, значит, нужно) усилить мотивацией конкретного действия. Это можно сделать путем диалога, вовлекая обучаемых в процесс ориентировки, используя различные методы активизации, внося в содержание действия элементы профессиональной направленности и т.п. Нередко обучающие ставят в качестве оперативной цели учебной деятельности понимание, считая, что если обучаемый понял, то, значит, он научился.

2. Этап составления схемы ориентировочной основы действий. Обучаемый знакомится с действием и условиями его выполнения. Он осмысливает цель действия, его объект, систему ориентиров и знания, на которые необходимо опираться, выполняя действие. На этом этапе составляется схема ориентировочной основы действия. Обучающий раскрывает содержание ориентировочной основы действия, анализируя условия его выполнения, и обучаемый, используя ранее сформированные действия, составляет ориентировочную основу нового действия.

3. Этап материализованных действий. Вначале проводится общая ориентировка, а затем и ориентировка на исполнение. Обучаемый составляет план действия (решения задачи), определяет порядок его выполнения, состав и последовательность операций. Обучаемый должен понять логику осваиваемого

действия, оценить возможность его выполнения. Действие выполняется с реальными или виртуальными объектами, с их моделями, чертежами, рисунками, схемами и т.п., подлежащими усвоению с развертыванием всех операций. На этом этапе освоения действия обучаемый еще не готов работать без непосредственного манипулирования реальными предметами или их моделями. Для правильного выполнения действия ученику нужна опора на внешние ориентиры.

4. Этап внешнеречевых действий направлен на формирование действия как речевого. На этом этапе все элементы действия представлены в форме социализированной речи, действие проходит дальнейшее обобщение, но остается еще не автоматизированным и не сокращенным. Речевое действие, так же, как и материальное, обязательно должно быть освоено в развернутом виде. Все операции, входящие в него, должны не только приобрести речевую форму, но и быть освоенными в ней. Здесь также не следует стремиться к автоматизму. Для облегчения перевода действия в речевую форму выполняемые операции полезно проговаривать все, что выполняется практически. Причем под внешнеречевым действием подразумевается и письмо (например, конспектирование) и рисование схем, графиков. Все элементы действия представлены в форме социализированной речи. Это не бессвязное бормотание, а осмысленная речь, понятная другим людям.

5. Этап внешней речи про себя. Особенность этой фазы заключается в том, что обучаемый проговаривает весь процесс решения задачи, но делает это про себя, без внешнего проявления. По сути дела, это та же самая речь, что и раньше, но она уже не социализирована и осуществляется на уровне, не доступном внешнему наблюдателю. На первых порах действие по основным характеристикам ничем не отличается от речевого, но затем начинает быстро сокращаться и автоматизироваться.

6. Этап умственных действий. Последующее сокращение и автоматизация действия свидетельствуют о том, что его формирование переходит в заключительную фазу – фазу умственного действия. Если раньше обучаемый выполнял действие как практическое, преобразуя внешние предметы, то, освоив умственную форму действия, он выполняет действие в уме, оперируя образами этих предметов, без какой-либо опоры на внешние материальные (материализованные) или внешнеречевые ориентиры. Предметы при этом могут представляться как в наглядной форме, так и в виде абстрактных понятий. Действие полностью перешло в умственный план, из внешнего превратилось во внутреннее, из материального, объективного – в психическое, субъективное. Действие быстро сокращается и автоматизируется, становится недоступным самонаблюдению. Оно превращается в навык. На этом уровне освоения действия его структурными элементами являются понятия, образные представления, ассоциации, мыслительные операции, выполняемые в уме.

Освоение деятельности и, следовательно, усвоение обеспечивающих ее знаний может быть успешным только при условии, что обучаемый последовательно пройдет все этапы. Однако практика показывает, что теория поэтапного формирования умственных действий не взята на вооружение ни в средней, ни в высшей школах. Тем не менее, люди учатся, затем работают (и,

зачастую, неплохо), есть несомненные успехи традиционной системы обучения. Отчасти это объясняется тем, что обучение людей прошло очень долгий путь и накопило огромный эмпирический багаж.

Соотношение обучения и психического развития. В отечественной психологии соотношение понятий «обучение и развитие» впервые было исследовано Л.С. Выготским. По его концепции психическое развитие индивида происходит более успешно, если обучение осуществляется в «зоне ближайшего развития» – ребенок под руководством взрослого должен выполнить то, чего он не мог бы выполнить самостоятельно, он должен обучиться, несколько опережая свои актуальные возможности. Отечественная педагогическая психология разработала специальную теорию развивающего обучения (Л.В. Занков, Д.К. Эльконин, В.В. Давыдов, П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина), составной частью которого является теория проблемного обучения (М.И. Еникеев, Т.В. Кудрявцев, А.М. Матюшкин).

Обучением именуется деятельность учителя по передаче учащимся знаний и жизненного опыта, формированию у них умений и навыков. Понятие «учение» подразумевает активность самого учащегося, его действия, направленные на приобретение знаний, умений и навыков, развитие способностей, самосовершенствование. Таким образом, процесс образования протекает как единство активности учителя (педагогической деятельности) и ученика (учебной деятельности). Во-вторых, со стороны обучающего образовательный процесс практически всегда представляет собой единство обучения и воспитания. В-третьих, сам процесс такого воспитывающего обучения с позиции обучающегося включает освоение знаний, практические действия, выполнение учебных задач, а также личностные и коммуникативные тренинги, что способствует его всестороннему развитию.

Термин «развитие» указывает на изменения, которые со временем происходят в строении тела, мышлении или поведении человека в результате биологических процессов в организме и воздействий окружающей среды. Обычно эти изменения прогрессируют и накапливаются, приводя к усилению организации и усложнению функций. Другими словами, для специалистов в области возрастной психологии, да и не только для них, может представлять интерес хотя бы примерный временной график появления конкретных форм поведения в жизни детей. Такой график позволил бы изучающим детское развитие сравнивать время появления определенных форм поведения у разных детей, принадлежащих как к одинаковым, так и к различным культурам или социальным группам.

Установление приблизительных возрастных норм компетентности ребенка в основных сферах жизнедеятельности позволяет оценить, насколько конкретный ребенок опережает сверстников в своем развитии (или, наоборот, отстает от них). Возрастные нормы могут быть полезны при разработке программ помощи детям, отстающим в развитии, или, например, при оценивании влияния различных условий жизни на развитие.

Развитие происходит в трех областях: физической, когнитивной и психосоциальной. К физической области относятся такие физические характеристики, как размеры и форма тела и органов, изменения структуры мозга,

сенсорные возможности и моторные (или двигательные) навыки. Когнитивная область (от лат. «cognitio» – знание, познание) охватывает все умственные способности и психические процессы, включая даже конкретную организацию мышления. К этой области относятся такие процессы, как восприятие, рассуждение, память, решение задач, речь, суждение и воображение. В психосоциальную область входят свойства личности и социальные навыки. К ней относят присущий каждому из нас индивидуальный стиль поведения и эмоционального реагирования, т. е. то, как люди воспринимают социальную действительность и реагируют на нее. Развитие человека в этих трех областях происходит одновременно и взаимосвязанно, что можно продемонстрировать на примере развития ребенка в первый год жизни[2].

*Успешность и активность обучения.* Актуальная и сегодня проблема успешности обучения существует уже множество столетий. Подтверждение тому – затрагивание этого аспекта в трудах Аристотеля, Коменского, Ушинского. Сегодня учителя сталкиваются с вопросами: какой ученик является успешным и как эту успешность оценить.

В педагогических и психологических трудах успеваемостью считают степень совпадения полученных результатов учебной деятельности с теми, что были запланированы. Более емкое понятие успешности обучения, его составляет внешняя оценка результатов учебной деятельности школьника учителем, родителями, кроме того, сюда входит и удовлетворенность самими учениками, как учебным процессом, так и результатом обучения.

Получается, успешным является ученик, сумевший в процессе обучения преодолеть неорганизованность, растерянность, свой страх и различные затруднения. Такой ученик удовлетворен и собой, и своей деятельностью. Если же школьник является отличником, но при этом несчастен, тревожен, замучен ожиданиями окружающих и нормативными требованиями – назвать его успешным, в силу того что он не испытывает удовлетворения и радости от учебного процесса, нельзя.

На данный момент методик, которые бы оценили успешность, нет, несмотря на попытки их определить. Условно, критерии оценки можно разделить на педагогические и психологические. К педагогическим относят:

- способность ученика усваивать школьные образовательные программы;
- способность демонстрировать свои знания, навыки и умения.

Справедливо заметить, что итоговые отметки косвенно выражают успешность обучения, причем именно итоговые, а не поурочные. Особое внимание уделяется работам, выполненным без посторонней помощи – контрольным и самостоятельным. Так, педагог Н.В. Соболев предлагает успешность обучения оценить таким образом: после изучения темы урока ученикам выдается контрольная работа, которую они должны выполнить самостоятельно. Для каждого ученика учитель засекает время выполнения задания. Во время проверки он подсчитывает количество правильных операций, как в целом, так и по заново изученному материалу.

Итак, успешность ученика является не только объективным показателем его высоких результатов познавательной деятельности и положительная оценка

учителя, это еще и позитивная самооценка ученика. Из этого следует, что основной критерий успешности обучения – умение ученика достичь наибольшего результата при наименьших энергетических затратах. Связано это с такими способностями, как: вовремя делать свои дела, для достижения цели использовать рациональные средства, чувствовать ситуацию, испытывать чувство радости, уверенности в себе, удовлетворения, не унывать, не сдаваться перед трудностями, беречь здоровье и так далее[4].

*Учение, научение, обучение, самообразование.* Учение определяется как научение человека в результате целенаправленного, сознательного присвоения им передаваемого (транслируемого) его социокультурного (общественно-исторического) опыта и формируемого на этой основе индивидуального опыта. Следовательно, учение рассматривается как разновидность научения.

Обучение в наиболее употребительном смысле этого термина означает целенаправленную, последовательную передачу (трансляцию) социокультурного (общественно-исторического) опыта другому человеку в специально созданных условиях. В психолого-педагогическом отношении обучение рассматривается как управление процессом накопления знаний, формирования познавательных структур, как организация и стимулирование учебно-познавательной активности учащегося.

Кроме того, понятие "научение" и "обучение" равно приложимы и к человеку, и к животным, в отличие от понятия "учение". В зарубежной психологии понятие "научение" употребляется как эквивалент "учения". Если "обучение" и "учение" обозначают процесс приобретения индивидуального опыта, то термин "научение" описывает и сам процесс, и его результат.

Таким образом, психологические понятия "научение", "обучение", "учение" охватывают широкий круг явлений, связанных с приобретением опыта, знаний, навыков, умений в процессе активного взаимодействия субъекта с предметным и социальным миром - в поведении, деятельности, общении.

Приобретение опыта, знаний и умений происходит в течение всей жизни индивида, хотя наиболее интенсивно этот процесс протекает в период достижения зрелости. Следовательно, процессы обучения совпадают во времени с развитием, созреванием, овладением формами группового поведения объекта обучения, а у человека - с социализацией, освоением культурных норм и ценностей, формированием личности.

Способность обучающегося самостоятельно успешно усваивать новые знания, формировать умения и компетентности, включая самостоятельную организацию этого процесса, т.е. умение учиться, обеспечивается тем, что универсальные учебные действия как обобщенные действия открывают учащимся возможность широкой ориентации, как в различных предметных областях, так и в строении самой учебной деятельности, включающей осознание ее целевой направленности, ценностно-смысловых и операциональных характеристик. Достижение умения учиться предполагает полноценное освоение обучающимися всех компонентов учебной деятельности, которые включают: познавательные и учебные мотивы, учебную цель, учебную задачу, учебные действия и операции (ориентировка, преобразование материала, контроль и оценка). Умение учиться

— существенный фактор повышения эффективности освоения учащимися предметных знаний, формирования умений и компетенций, образа мира и ценностно-смысловых оснований личностного морального выбора[5].

### 3. Психологические основы воспитания и образования

Психологические основы воспитания как процесс формирования личности, ее социальных установок. Психологические механизмы воспитания и перевоспитания.

Воспитание и образование, их взаимосвязь и взаимозависимость в процессе формирования и социализации личности.

Психологические основы воспитания как процесс формирования личности, её социальных установок. Психологически воспитание во многом означает формирование и изменение социальных установок человека. Социальная установка имеет три компонента: знания, эмоции и действия. Соответственно, воспитание социальных установок сводится к изменению одной или нескольких их составляющих.

Педагогическое воздействие на социальную установку ребенка включает четыре стадии: привлечение внимания ребенка к тому или иному вопросу, возбуждение его интереса, предъявление новой информации и убеждение (указание на желательные в связи с этим практические действия в отношении объекта установки). Рассмотрим эти четыре стадии последовательно.

Для того чтобы начать направленное воспитание социальных установок ребенка, необходимо сначала привлечь его внимание к объекту установки. По той причине, что социальные установки включают рациональный и эмоциональный компоненты, любой из них можно использовать для направленного педагогического воздействия. Воспитание, основанное на рациональном компоненте, обычно апеллирует к разуму воспитываемого ребенка. В этом случае воспитатель пытается убедить его с помощью логических доказательств. Эмоциональное воздействие базируется на эффекте внушения и обычно используется при отсутствии или слабости логических аргументов. Способы чисто эмоционального воздействия на социальные установки ребенка не следует полностью отвергать как якобы совершенно недопустимые. Хотим мы того или нет, но они на практике действуют, и надо научиться эмоциональными воздействиями управлять.

Иногда для воздействия на социальные установки в воспитательных целях используется прием возбуждения чувства страха у детей. По поводу его следует заметить, что данный прием не очень эффективен. Исследования показали, что иногда запугивание ребенка способствует принятию им определенной точки зрения, а иногда, напротив, препятствует этому, порождая психологический барьер между воспитателем и воспитываемым.

Убеждающая аргументация представляет собой второй после привлечения внимания шаг на пути формирования или изменения социальной установки. Даже если убеждение основывается на хорошо подобранной совокупности фактов,

способ их предоставления ребенку может существенно повлиять на результат убеждения. Факты далеко не всегда говорят сами за себя. Один и тот же факт может быть представлен и воспринят ребенком по-разному.

Многое в эффективности педагогического воздействия с использованием убеждающей аргументации зависит от того, насколько воспитатель показывает воспитываемому, что действительно хочет его убедить, а также от того, как лично относится воспитываемый к воспитателю. Если это отношение положительное, то открытое проявление воспитателем желания переубедить воспитываемого будет в большей степени способствовать принятию им предлагаемой точки зрения, нежели в том случае, когда воспитатель такого желания явно не проявляет. И, напротив, демонстративное желание убедить, проявляемое воспитателем, не вызывающим симпатии у воспитываемого, будет вести к сопротивлению с его стороны принятию точки зрения, пропагандируемой воспитателем, и такое сопротивление будет тем большим, чем сильнее со стороны воспитываемого проявляется неприязнь к воспитателю[6].

*Психологические механизмы воспитания и перевоспитания.* Воспитание как управление процессом формирования личности растущего человека имеет особые психологические механизмы. Их исследование и составляет важнейшую задачу психологии воспитания. Известно, что общество на каждом конкретном историческом этапе ставит перед воспитанием определенные цели. Ориентиром для формирования современного мировоззрения и подлинной нравственности служат цели демократического общества, указывающие образец, идеал воспитания человека как личности. Именно в соответствии с идеалом, нравственным образцом, воплощающим требования общества к личности, и осуществляется целенаправленная организация процесса воспитания. В общей форме это осуществляется в практической деятельности людей, определяемой целями общества. В деятельности формируются образцы общества, его идеалы. Еще в прошлом веке исследователи ввели термин «первичные идеалы», обозначив им некоторые базисные представления, усваиваемые ребенком на начальных фазах социализации, – такие как честность, справедливость, сострадание, человеческое достоинство. Эти нравственные начала, выросшие из многовековой социальной практики человечества, представляют собой необходимую основу, на которой только и могут формироваться высшие формы морали и нравственности.

Высокие нравственные идеалы общества – яркое подтверждение того, что по мере развития общества возрастают его нравственные требования, усложняются идеалы. Отличительная черта психического развития состоит в том, что результат этого развития в виде своеобразной «идеальной формы», определенного образца существует в окружающей ребенка общественной среде еще до начала его развития. Общественные образцы, идеалы жизни, труда, поведения людей, представленные в разных формах, не только направляют, корректируют процесс развития детей, но и являются его источником. Однако одного лишь наличия общественно ценного образца, идеала недостаточно для организации процесса воспитания. Необходимо конкретизировать общественно заданные цели воспитания, исходящие из требований общества и учитывающие особенности, закономерности различных возрастных этапов психического

развития ребенка. Результаты исследований показывают, что усвоение существующих в обществе нравственных образцов как важной побудительной силы формирования нравственной сферы личности растущего человека – это сложный процесс, который происходит в системе многоплановой деятельности детей и проходит несколько ступеней. Возрастает значение «внутренней позиции», «внутренней среды».

*Перевоспитание* – это воспитание, нацеленное на перестройку неправильно сложившихся взглядов, на изменение способов поведения, осложняющих процесс формирования личности.

Между воспитанием в чистом виде и перевоспитанием есть отличия.

Если воспитание – формирование качеств личности "с нуля", то перевоспитание – переделывание уже как-то воспитанной (сформированной) личности. Если в воспитании важную роль играет слово, то в перевоспитании действие слова ограничено. Здесь воздействуют в первую очередь примеры и организация нового поведенческого опыта.

Процесс перевоспитания предполагает:

1. Установление ключевых причин отклонений в развитии личности.
2. Определение путей и средств, способных изменить сложившиеся стереотипы поведения.
3. Разработку системы требований и контроля, механизмов поощрения и стимулирования.
4. Методы перевоспитания
5. Процесс перевоспитания включает в себя общие методы воспитания (переубеждение, переучивание, поощрение, наказание и др.), и специальные, присущие только перевоспитанию ("взрыв", переключение, "реконструкция характера").
6. Ведущими методами перевоспитания являются переубеждение, переучивание и "взрыв" – разрушение отрицательного[4].

*Воспитание и образование, их взаимосвязь и взаимозависимость в процессе формирования и социализации личности.* Обучение и воспитание – два параллельно существующих, взаимосвязанных процесса в педагогической деятельности. На практике их невозможно разделить. Особую роль в воспитывающем образовании играет содержание образования.

Содержание обучения отбирается так, чтобы знания и умения преподавались в единстве. Тем самым создаются предпосылки для дальнейшего самостоятельного расширения знаний, а также для расширения и совершенствования умений. При этом умения всегда являются средством проверки знаний, которые усвоены детьми.

Сформированные в процессе обучения знания и умения являются ведущим средством умственного развития ребенка, формирования его творческого мышления, системы нравственных норм и правил, миропонимания, средством всестороннего развития личности ребенка. Именно знания и умения для человека любого возраста определяют содержание ценностных ориентации личности, норм и правил общения с людьми, отношений к миру, к другим людям, к самому себе.



Знания и умения - это та база, на которой развиваются интересы и склонности, способности и индивидуальные особенности. Ведь только по тому, как ребенок усваивает математику или художественное произведение, с каким интересом он воспринимает живую природу или играет с конструктором, рисует или фантазирует, учителя и воспитатели могут определить его склонности и интересы. В дальнейшей учебно-воспитательной деятельности эти наблюдения помогают более эффективно построить индивидуальную работу с детьми.

В то же время результаты обучения напрямую зависят от качества и уровня воспитанности детей, от сформированности у них ответственности за результаты своего труда, в частности за результаты в учебе. Без воспитания нет и обучения. Очень трудно сказать, что из них первично. В учебно-воспитательном процессе они существуют в единстве, в постоянном взаимодействии. Обучение дает ребенку знания о качествах личности, которые должны быть постепенно сформированы у него: о морали, ее нормах и правилах, о нормах общения с другими людьми, об эстетическом идеале, научные знания о природе, обществе, человеке, составляющие основу его будущего мировоззрения; и т. д.

Воспитание же, с одной стороны, помогает ребенку качественнее и лучше усваивать эти знания в силу того, что у него сформировано соответствующее отношение к учебе и самим знаниям, с другой же, оно целенаправленно осуществляется в педагогическом процессе через различные методы и формы организации воспитания, применяемые учителем и воспитателем. Итак, обучение, приобретаемые знания воспитывают, и этого нельзя недооценивать. Но для того чтобы знания воспитывали, нужно воспитывать отношение к самим знаниям, к учебе. В этом суть воспитывающего образования[7].

### **Рекомендуемая литература**

1. Батурина, Г. И. Введение в педагогическую профессию: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Г.И. Батурина, Т.Ф. Кузина. – М. : Издательский центр «Академия», 1998. – 176 с.
2. Введение в психологию: учеб. пособие / Под ред. А.П. Лобанова, С.И. Коптевой. – Мн.: Высш. шк., 2004. – 302 с.
3. Гальперин, П.Я. Лекции по психологии / П.Я.Гальперин. – М. :АСТ: КДУ, 2007. – 399 с.
4. Зимняя, И. А. Педагогическая психология. Учебник для вузов. Изд. второе, доп., испр. и перераб. / И.А. Зимняя. – М.: Издательская корпорация «Логос», 2000. – 384 с.
5. Маклаков, А.Г. Общая психология / А.Г. Маклаков. – СПб.: Питер, 2009. – 582 с.
6. Немов, Р.С. Психология: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн. – 4-е изд. – Кн. 1: Общие основы психологии / Р.С. Немов. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 688 с.
7. Петровский, А.В. Психология / А.В.Петровский, М.Г. Ярошевский. – М.: Академия, 2007. – 501 с.
8. Рогов, Е.И. Общая психология / Под ред. Е.И. Рогова. – М.: Ростов н/Д.: Март, 2008. – 557 с.

9. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии: В 2 т. – Т. 2. / С.Л. Рубинштейн – М.: Педагогика, 1989. – 456с.
10. Саблин, В.С. Психология человека / В.С. Саблин, С.П. Слаква. – М.: Дашков и К, 2006. –741 с.
11. Ситаров, В.А. Дидактика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Под ред. В. А. Слостенина. – 2-е изд., стереотип. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 368 с.
12. Слостенин, В.А. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В.А. Слостенина. – М.: Издательский центр "Академия", 2002. – 576 с.
13. Сорокун, Г.А. Основы психологии / П.А. Сорокун. – Псков: ПГПУ, 2005 - 312 с.

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРНИЦЫ

## Лекция 20 Психология педагогической деятельности

### Вопросы

1. Сущность педагогической деятельности в обществе.
2. Характеристика способностей педагога.
3. Индивидуальный стиль деятельности педагога.

### 1. Сущность педагогической деятельности в обществе.

*Место педагога в современном обществе. Роль учителя в идеологическом, социальном и культурном прогрессе общества. Психологические требования к личности педагога. Основные требования, предъявляемые к интеллекту, эрудиции, культуре и личности педагога. Индивидуальность педагога, Постоянные и социально-значимые требования к личности педагога. Методика определения социально-специфических качеств личности, необходимых педагогу.*

Еще Я. А. Коменский утверждал, что во всякой школе дело обучения и воспитания всецело определяется учителем. Педагог, учитель, преподаватель должен оставаться главной фигурой и в современной школе. От того каким является и будет учитель в школе, таким является и таким будет наше современное и будущее общество[1].

Успехи в обучении и воспитании детей определяются множеством факторов, каждый из которых является достаточно весомым, и пренебрежение этими факторами неизбежно ведет к неудаче. Важным фактором детского развития является сам педагог, который берет на себя роль учителя и воспитателя[2, с. 432].

Профессиональный педагог—это единственный человек, который большую часть своего времени отводит на обучение и воспитание детей. Остальные взрослые люди, включая родителей ребенка, заняты своими профессиональными проблемами и домашними заботами и не могут много времени уделять детям. Если бы обучением и воспитанием детей не занимались педагоги, то через несколько поколений общество прекратило бы свое развитие. Новое поколение людей оказалось бы просто недостаточно подготовленным для того, чтобы поддерживать социальный, экономический и культурный прогресс[2, с. 432].

В современном цивилизованном обществе педагог является фигурой, которая требует особого внимания, и там, где его место занимают недостаточно профессионально подготовленные люди, в первую очередь страдают дети, причем потери, которые здесь возникают, обычно невосполнимы. Это требует от общества создания таких условий, чтобы среди учителей и воспитателей оказывались люди, которые наиболее подготовлены интеллектуально и морально к работе с детьми, а это по плечу далеко не каждому человеку[2, с. 432].

К личности будущего педагога предъявляется ряд самых серьезных требований. Среди них можно выделить главные, без удовлетворения которых

невозможно стать высококвалифицированным учителем или воспитателем, и второстепенные, соответствие которым не обязательно для педагога, но делает его личностью, способной наилучшим образом обучить и воспитать другую личность[2, с. 433].

Главным и постоянным требованием, предъявляемым к педагогу, является любовь к детям, к педагогической деятельности, наличие гениальных знаний в той области, которой он обучает детей, широкая эрудиция, педагогическая интуиция, высокоразвитый интеллект, высокий уровень общей культуры и нравственности, профессиональное владение разнообразными методами обучения и воспитания детей. Без любого из перечисленных факторов успешная педагогическая работа невозможна[2, с. 433].

Все эти свойства не являются врожденными. Они приобретаются систематическим и упорным трудом, огромной работой педагога над собой.

Дополнительными, но относительно стабильными требованиями, предъявляемыми к педагогу, являются общительность, артистичность, веселый нрав, хороший вкус и другие. Эти качества важны, но меньше, чем главные, перечисленные выше. Без каждого из таких качеств в отдельности учитель или воспитатель вполне могут обойтись[2, с. 433].

Главные и второстепенные педагогические качества в совокупности составляют индивидуальность педагога, в силу которой каждый хороший учитель представляет собой уникальную и своеобразную личность[2, с. 434].

Несколько более сложен для решения вопрос о главных и второстепенных изменчивых качествах педагога, которые от него требуются в данный момент истории общества, в данное время и на данном рабочем месте. Существующая система образования нередко отстает от тех преобразований, которые происходят в социальной сфере, но в целом достаточно гибко ее отражает. Новая ситуация, складывающаяся в обществе, задает новые цели обучения и воспитания. Они в свою очередь определяют требования, предъявляемые к личности учителя и воспитателя. Для того чтобы вовремя и точнее установить эти требования, необходимо сделать следующее:

1. Правильно оценить тенденции политического, социального и экономического развития общества.

2. Определить, какими качествами в этом обществе должен будет обладать человек, чтобы общество непрерывно развивалось. После этого можно будет ответить на такие два вопроса:

3. Какими достоинствами должен располагать и от каких недостатков должен быть избавлен современный человек, оканчивающий среднюю школу?

4. Каким должен стать современный педагог, обеспечивающий формирование и развитие личности, необходимой обществу[2, с. 434]?

## **2. Характеристика способностей педагога.**

*Общие и специальные способности педагога. Понятие об общих и специальных способностях. Необходимость целенаправленного отбора людей для педагогической профессии и развития у них соответствующих способностей. Знания, умения, навыки*

*педагога как воспитателя. Коммуникативные способности, их роль и место в деятельности педагога.*

Для того чтобы успешно справляться со своей работой, педагог должен иметь незаурядные общие и специальные способности. В число общих способностей входят те, которые определяют высокие результаты в любой человеческой деятельности, а к специальным относятся те, от которых зависит успех именно педагогической деятельности, обучения и воспитания детей. Рассмотрим специальные способности [2, с. 435].

К ним можно отнести:

- способность видеть и чувствовать, понимает ли учащийся изучаемый материал, устанавливать степень и характер такого понимания;
- способность самостоятельно подбирать учебный материал, определять оптимальные средства и эффективные методы обучения;
- способность по-разному излагать, доступным образом объяснять один и тот же учебный материал с тем, чтобы обеспечить его понимание и усвоение всеми учащимися;
- способность строить обучение с учетом индивидуальности учащихся, обеспечивая быстрое и глубокое усвоение ими знаний, умений и навыков;
- способность за сравнительно короткий срок добиваться усвоения значительного объема информации, ускоренного интеллектуального и нравственного развития всех учащихся;
- способность правильно строить урок, совершенствуя свое преподавательское мастерство от занятия к занятию;
- способность передавать свой опыт другим учителям и в свою очередь учиться на их примерах;
- способность к самообучению, включая поиск и творческую переработку полезной для обучения информации, а также ее непосредственное использование в педагогической деятельности;
- способность формировать у учащихся нужную мотивацию и структуру учебной деятельности (учения) [2, с. 435].

Все эти специальные способности касаются трех взаимосвязанных сторон деятельности по приобретению знаний, умений и навыков: обучения, учения и научения. Как и всякие другие способности, педагогические способности воспитываются, и их вполне сознательно можно формировать у детей [2, с. 435].

В силу неоднозначности ответа на вопрос об истоках педагогических способностей работа над ними на практике должна вестись в двух взаимосвязанных направлениях. С одной стороны, необходимо заниматься ранней диагностикой у детей педагогических способностей и использовать их наличие в профконсультационной и профориентационной работе, ориентируя тех, у кого они проявляются особенно ярко, на выбор педагогической профессии. С другой стороны, нужно воспитывать эти способности, формировать и развивать их [2, с. 435].

Особый класс специальных педагогических способностей составляют способности к воспитанию детей. Среди них в качестве главных можно выделить следующие:

1. Способность правильно оценивать внутреннее состояние другого человека, сочувствовать, сопереживать ему (способность к эмпатии).

2. Способность быть примером и образцом для подражания со стороны детей в мыслях, чувствах и поступках.

3. Способность вызывать у ребенка благородные чувства, желание и стремление становиться лучше, делать людям добро, добиваться высоких нравственных целей.

4. Способность приспособливать воспитательные воздействия к индивидуальным особенностям воспитываемого ребенка.

5. Способность вселять в человека уверенность, успокаивать его, стимулировать к самосовершенствованию.

6. Способность находить нужный стиль общения с каждым ребенком, добиваться его расположения и взаимопонимания.

7. Способность вызывать к себе уважение со стороны воспитываемого, пользоваться неформальным признанием с его стороны, иметь авторитет среди детей[2, с. 435].

Среди специальных педагогических способностей есть и способность особого рода, которую нельзя однозначно отнести ни к деятельности учителя, ни к работе воспитателя, так как она одинаково необходима им обоим. Это способность к педагогическому общению[2, с. 436].

Одним из важных качеств педагога является умение организовывать длительное и эффективное взаимодействие с учащимися. Данное умение обычно связывают с коммуникативными способностями педагога. Владение профессионально-педагогическим общением — важнейшее требование к личности педагога в том ее аспекте, который касается межличностных взаимоотношений[2, с. 436].

Какова структура коммуникативных способностей, знаний, умений и навыков, используемых педагогом в общении с учащимися[2, с. 436]?

Прежде всего заметим, что коммуникативные способности, проявляющиеся в педагогическом общении,— это способности к общению, специфическим образом выступающие в сфере педагогического взаимодействия, связанного с обучением и воспитанием детей. Есть ряд специальных коммуникативных умений и навыков, которыми должен владеть педагог и которые не являются необходимыми для людей других профессий. В частности, познание человеком других людей, познание самого себя, правильное восприятие и оценивание ситуаций общения, умение вести себя по отношению к людям, действия, предпринимаемые человеком в отношении самого себя[2, с. 436].

Познание человека человеком включает общую оценку человека как личности, которая обычно складывается на основе первого впечатления о нем; оценку отдельных черт его личности, мотивов и намерений; оценку связи

внешне наблюдаемого поведения с внутренним миром человека; умение «читать» позы, жесты, мимику, пантомимику[2, с. 437].

Познание человеком самого себя предполагает оценку своих знаний; оценку своих способностей; оценку своего характера и других черт личности; оценку того, как человек воспринимается со стороны и выглядит в глазах окружающих его людей[2, с. 437].

Умение правильно оценить ситуацию общения — это способность наблюдать за обстановкой, выбирать наиболее информативные ее признаки и обращать на них внимание; правильно воспринимать и оценивать социальный и психологический смысл возникшей ситуации[2, с. 438].

### **3. Индивидуальный стиль деятельности педагога**

*Индивидуальный стиль педагогической деятельности. Понятие об индивидуальном стиле педагогической деятельности. Формирование личностной индивидуальности ребенка через индивидуальный стиль педагогической деятельности. Проблема совмещения индивидуальности и общих требований, предъявляемых к педагогической профессии.*

Одаренный, творческий человек — это всегда индивидуальность. Формирование индивидуальности у педагога способствует воспитанию творческой личности ребенка. Каждый взрослый человек, сознательно выбирающий педагогическую профессию, к моменту осуществления такого выбора уже сформировался как личность и несомненно является индивидуальностью. Чем больше среди учителей и воспитателей окажется разнообразных личностей, тем вероятнее, что они обучат и воспитают детей, обладающих множеством разных и одновременно полезных индивидуальных качеств[2, с. 438].

Рассмотрим основные признаки индивидуального стиля педагогической деятельности. Он проявляется:

- в темпераменте (время и скорость реакции, индивидуальный темп работы, эмоциональная откликаемость);
- в характере реакций на те или иные педагогические ситуации;
- в выборе методов обучения;
- в подборе средств воспитания;
- в стиле педагогического общения;
- в реагировании на действия и поступки детей;
- в манере поведения;
- в предпочтении тех или иных видов поощрений и наказаний;
- в применении средств психолого-педагогического воздействия на детей[2, с. 438].

Говоря об индивидуальном стиле педагогической деятельности, обычно имеют в виду, что, выбирая те или иные средства педагогического воздействия и формы поведения, педагог учитывает свои индивидуальные склонности. Педагоги, обладающие разной индивидуальностью, из множества учебных и

воспитательных задач могут выбрать одни и те же, но реализуют их по-разному[2, с. 439].

В этой связи следует сделать одно замечание, которое касается восприятия и распространения передового педагогического опыта. Анализируя его, педагог должен помнить о том, что такой опыт практически всегда неотделим от личности его автора и представляет собой своеобразное сочетание общезначимых педагогических находок и индивидуальности учителя. Поэтому попытки прямого копирования педагогического опыта одних учителей или воспитателей другими, как правило, бесперспективны, а зачастую дают худшие результаты. Это происходит потому, что психологическую индивидуальность педагога трудно воспроизвести, а без нее результаты неизбежно оказываются иными. Выход из этой ситуации в том, чтобы, выделив главное в передовом педагогическом опыте, сознательно ставить и практически решать задачу его творческой индивидуальной переработки. Другими словами, любой педагогический опыт буквально копировать не стоит; воспринимая главное в нем, учитель должен стремиться к тому, чтобы всегда оставаться самим собой, т. е. яркой педагогической индивидуальностью. Это не только не снизит, но существенно повысит эффективность обучения и воспитания детей на основе заимствования передового педагогического опыта[2, с. 439].

### Рекомендуемая литература

1. Введение в психологию: учеб. пособие / Под ред. А.П. Лобанова, С.И. Коптевой. – Мн.: Высш. шк., 2004. – 302 с.
2. Гальперин, П.Я. Лекции по психологии / П.Я.Гальперин. – М. :АСТ: КДУ, 2007. – 399 с.
3. Козубовский, В.М. Общая психология: познавательные процессы. В 3-х ч. Ч.2. / В.М. Козубовский – Мн.: Амалфея, 2004. – 311 с.
4. Крысько, В.Г. Общая психология / В.Г.Крысько. – СПб.: Питер, 2009. – 253 с.
5. Маклаков, А.Г. Общая психология / А.Г. Маклаков. – СПб.: Питер, 2009. – 582 с.
6. Немов, Р.С. Психология: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн. – 4-е изд. – Кн. 1: Общие основы психологии / Р.С. Немов. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 688 с.
7. Петровский, А.В. Психология / А.В.Петровский, М.Г. Ярошевский. – М.: Академия, 2007. – 501 с.
8. Рогов, Е.И. Общая психология / Под ред. Е.И. Рогова. – М.: Ростов н/Д.: Март, 2008. – 557 с.
9. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии: В 2 т. – Т. 2. / С.Л. Рубинштейн – М.: Педагогика, 1989. – 456с.
10. Саблин, В.С. Психология человека / В.С. Саблин, С.П. Слакв. – М.: Дашков и К, 2006. –741 с.
11. Сорокун, Г.А. Основы психологии / П.А. Сорокун. – Псков: ПГПУ,



2005 - 312 с.

12. Якунин, В. А. Педагогическая психология/ В. А. Якунин- СПб. : Полиус, 1998.

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

## ПРАКТИЧЕСКИЙ РАЗДЕЛ

### ПЛАНИРОВАНИЕ СЕМИНАРСКИХ ЗАНЯТИЙ

#### Занятие 1.

#### Психология: предмет, задач, методы

##### Вопросы для обсуждения:

1. Психология как наука и учебная дисциплина
2. Отрасли психологии
3. Методологические основы психологии

##### Студенты должны знать:

- основной понятийно-терминологический аппарат: (предмет психологии; объект психологии; психология; психические явления; психологические факты; методы психологических исследований; методология);
- исторические изменения в определении предмета психологии с древнейших времен до наших дней;
- систему явлений, изучаемых современной психологией;
- общие и специальные отрасли психологии;
- задачи современной психологии и ее роль в формировании педагогических знаний;
- методологические подходы, принципы и категории психологии;
- методы психологического исследования и их классификацию.

##### Студенты должны уметь:

- полно характеризовать основной понятийно-терминологический аппарат и оперировать им;
- определять предмет и задачи психологии;
- характеризовать конкретные методики психологического исследования;
- объяснить задачи и значение исследований в психологии;
- полно характеризовать особенности интерпретации результатов психологического исследования;
- понимать значение психологии в системе образования студентов физкультурных вузов.

##### Для подготовки к семинару необходимо:

- ознакомиться с определением и предметом психологии как науки, изучающей факты, закономерности и механизмы психики;
- изучить основные теоретические положения лекционного материала;
- усвоить определения предлагаемого понятийно-терминологического аппарата по теме;
- раскрыть понятие об объектах психологии;
- рассмотреть и определить направления и проблематику исследований в психологии;
- рассмотреть и охарактеризовать методы исследования в психологии.

### **Темы рефератов:**

1. Становление психологии как самостоятельной науки.
2. Предмет, виды, этапы и типовые задачи психологического исследования.
3. Рефлекторный механизм психической формы отражения как основа психической деятельности человека.

### **Рекомендуемая литература**

1. Выготский, Л.С. Лекции по психологии / Л.С. Выготский. – СПб.: Изд-во «Союз», 2004.
2. Гальперин, П.Я. Введение в психологию / П.Я. Гальперин. – М.: Педагогика, 1976.
3. Психология: Учеб. для ин-тов физ. культ. / Под ред. В.М. Мельникова. - М.: Физкультура и спорт, 1987. - 367 с.
4. Психология: учеб. пособие для уч-ся училища олимпийского резерва. - Гродно: УО «Гродненский ОИПК и ПРР и СО», 2002. - 141 с.
5. Немов, Р.С. Психология: учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений / Р.С. Немов – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003.
6. Немов, Р.С. Психология. Учебник для высш. учеб. заведений. / под. ред. Р.С. Немов – М.: Просвещение, 1995.
7. Немов, Р.С. Общая психология. Возрастная психология (Психология развития). Педагогическая психология. Учебные планы и программы курсов. – М.: Московский псих.-соц. инст., Флинта, 1998.
8. Попов, А.Л. Психология: учеб. пособие для физкультурных вузов и факультетов физ. воспит. /А.Л. Попов. – М.: Флинта: Наука, 2002.
9. Столяренко, Л.Д. Основы психологии. /Л.С. Столяренко; изд-е третье, переработанное и дополненное. Серия "Учебники, учебные пособия". - Ростов-на-Дону: Феникс, 2000.

### **Занятие 2.**

#### **Психика и сознание человека**

#### **Вопросы для обсуждения:**

1. Соотношение психических явлений с физиологическими процессами, происходящими в мозге человека
2. Структура психики, психика и сознание
3. Понятие о сознании

#### **Студенты должны знать:**

- основной понятийно-терминологический аппарат: (психика; филогенез; сознание; самосознание; бессознательное);
- сущность физиологических основ психики;
- основные положения культурно-исторической концепции развития психики;

- характеристику сознания как высшей ступени развития личности;
- значение психологии в профессиональной деятельности в системе «человек-человек».

**Студенты должны уметь:**

- полно характеризовать основной понятийно-терминологический аппарат и оперировать им;
- определять структуру, функции психики и сознания;
- характеризовать психику как регулятор поведения животных и человека;
- объяснять основные положения культурно-исторической концепции развития психики;
- формулировать и полно характеризовать основные этапы развития психики и сознания.

**Для подготовки к семинару необходимо:**

- ознакомиться с подходами к определению понятий «психика» и «сознание»;
- изучить основные теоретические положения лекционного материала;
- усвоить определения предлагаемого понятийно-терминологического аппарата по теме;
- раскрыть структуру, функции психики и сознания;
- рассмотреть и определить роль психики в жизни человека;
- рассмотреть и охарактеризовать научные представления о развитии психики и сознания.

**Темы рефератов:**

1. Различия психики животных и сознания человека.
2. Деятельностное происхождение высших психических функций.
3. Понятия «умение» и «навык», их иерархия и этапы формирования.
4. Психические процессы, состояния и свойства: сущность и взаимосвязь.
5. Неосознаваемые психические процессы и состояния.

**Рекомендуемая литература**

1. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. – СПб.: Питер, 2001. – 288 с.
2. Введение в психологию / под общ. ред. проф. А.В. Петровского. – М.: Изд. центр «Академия», 1996. – 496 с.
3. Введение в психологию: учеб. пособие / под ред. А.П. Лобанова, С.И. Коптевой. – Минск: Высш. шк., 2004. – 302 с.
4. Гиппенрейтер, Ю.Б. Введение в общую психологию / Ю.Б. Гиппенрейтер. – М.: Высшая школа, 1998. – 336 с.
5. Годфруа, Ж. Что такое психология: в 2-х ч. / Ж. Годфруа. – М.: Мир, 2000. – 472 с. – Ч. 1.
6. Леонтьев, А.Н. Деятельность, сознание, личность / А.Н. Леонтьев // Психология личности. Тексты / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, А.А. Пузыря. – М., 1982. – С. 20 – 27.

7. Маклаков, А.Г. Общая психология / А.Г. Маклаков. – СПб.: Питер – 2008. – 583 с.

8. Немов, Р.С. Психология: учебник: в 3-х кн. / Р.С. Немов. – 4-е изд. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. —688 с. – Кн. 1.

### **Занятие 3.**

#### **Психологическая теория деятельности**

##### **Вопросы для обсуждения:**

1. Деятельность как высшая форма человеческой активности
2. Преобразование деятельности в процессе ее развития
3. Умение и навыки в структуре деятельности

##### **Студенты должны знать:**

- основной понятийно-терминологический аппарат: (деятельность; потребность; мотив; стимул);
- понятие о деятельности, психологическую структуру деятельности: мотивация, цель, средства, результат и контроль;
- индивидуальный стиль деятельности и его формирование; факторы, влияющие на результативность деятельности;
- структуру и виды деятельности, понятие о потребностях, целях, мотивах, способах деятельности;
- определение особенностей своего индивидуального стиля деятельности;
- действия, операции, психические акты, навыки и умения в структуре деятельности, этапы их формирования и характеристика;
- психическая регуляция деятельности;
- психологические методы изучения мотивов учебной деятельности студентов.

##### **Студенты должны уметь:**

- полно характеризовать основной понятийно-терминологический аппарат и оперировать им;
- раскрывать понятие о деятельности, психологическую структуру деятельности: мотивация, цель, средства, результат и контроль;
- анализировать индивидуальный стиль деятельности и его формирование; факторы, влияющие на результативность деятельности;
- определять особенности своего индивидуального стиля деятельности;
- раскрывать и применять психологические методы изучения мотивов учебной деятельности студентов.

##### **Для подготовки к семинару необходимо:**

- изучить основные теоретические положения лекционного материала;
- усвоить определения предлагаемого понятийно-терминологического аппарата по теме;

– усвоить практико-ориентированные положения, определяющие основные условия эффективной реализации социально-психологических закономерностей в профессиональной деятельности.

#### **Темы рефератов:**

1. Значение ведущего вида деятельности в онтогенезе человека
2. Особенности мотивации учебной деятельности студентов
3. Роль деятельности в развитии личности
4. Деятельность как базовая категория психологии.
5. Сущность общения с позиций деятельностного подхода

#### **Рекомендуемая литература**

1. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. – СПб.: Питер, 2001. – 288 с.
2. Введение в психологию / под общ. ред. проф. А.В. Петровского. – М.: Изд. центр «Академия», 1996. – 496 с.
3. Введение в психологию: учеб. пособие / под ред. А.П. Лобанова, С.И. Коптевой. – Минск: Высш. шк., 2004. – 302 с.
4. Гиппенрейтер, Ю.Б. Введение в общую психологию / Ю.Б. Гиппенрейтер. – М.: Высшая школа, 1998. – 336 с.
5. Годфруа, Ж. Что такое психология: в 2-х ч. / Ж. Годфруа. – М.: Мир, 2000. – 472 с. – Ч. 1.
6. Леонтьев, А.Н. Деятельность, сознание, личность / А.Н. Леонтьев // Психология личности. Тексты / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, А.А. Пузыря. – М., 1982. – С. 20 – 27.
7. Маклаков, А.Г. Общая психология / А.Г. Маклаков. – СПб.: Питер – 2008. – 583 с.
8. Немов, Р.С. Психология: учебник: в 3-х кн. / Р.С. Немов. – 4-е изд. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. —688 с. – Кн. 1.

#### **Занятие 4.**

##### **Познавательные процессы: ощущение и восприятие**

##### **Вопросы для обсуждения:**

1. Понятие: «ощущение» и «восприятие»
2. Классификация ощущений и восприятий.
3. Закономерности, свойства и характеристика ощущений и восприятий

##### **Студенты должны знать:**

- основной понятийно-терминологический аппарат: (познание; ощущение; восприятие; иллюзия);
- происхождение, закономерности, значение ощущений;
- анатомо-физиологические механизмы ощущений;
- роль ощущений в жизни и деятельности человека;

- виды и пороги ощущений;
- физиологические основы восприятия, перцепции и апперцепции;
- классификацию восприятий, виды и роль моторных компонентов в восприятии;
- значение сенсорных и перцептивных процессов.

**Студенты должны уметь:**

- полно характеризовать основной понятийно-терминологический аппарат и оперировать им;
- описывать происхождение, закономерности, значение ощущений;
- анализировать анатомо-физиологические механизмы ощущений;
- различать виды и пороги ощущений;
- характеризовать физиологические основы восприятия; перцепция и апперцепция;
- разъяснять значение сенсорных и перцептивных процессов.

**Для подготовки к семинару необходимо:**

- определить и полно характеризовать закономерности и сущность сенсорно-перцептивных процессов;
- рассмотреть психологическую характеристику видов ощущений и восприятия,
- усвоить условия развития сенсорно-перцептивной сферы ребенка, учитывать их в профессиональной деятельности;
- ознакомиться с методиками изучения процессов ощущения и восприятия;
- усвоить определения предлагаемого понятийно-терминологического аппарата по теме.

**Темы рефератов:**

1. Значение ощущений в жизни человека.
2. Специфика проявлений различных видов ощущений
3. Восприятие движения, времени и пространства.
4. Иллюзии восприятия.
5. Взаимодействие, адаптация и нарушение ощущений.
6. Развитие ощущений в онтогенезе
7. Закономерности, явления и эффекты восприятия пространства и движения

**Рекомендуемая литература**

1. Введение в психологию / под общ. ред. проф. А.В. Петровского. – М.: Изд. центр «Академия», 1996. – 496 с.
2. Гиппенрейтер, Ю.Б. Введение в общую психологию / Ю.Б. Гиппенрейтер. – М.: Высшая школа, 1998. – 336 с.
3. Козубовский, В.М. Общая психология: познавательные процессы: в 3-х ч. / В.М. Козубовский. – Минск: Амалфея, 2004. – 311 с.
4. Маклаков, А.Г. Общая психология / А.Г. Маклаков. – СПб.: Питер – 2008. – 583 с.
5. Немов, Р.С. Психология: учебник: в 3-х кн. / Р.С. Немов. – 4-е изд. – М.:

## **Занятие 5.** **Познавательные процессы: внимание**

### **Вопросы для обсуждения:**

- 1 Определение, функции и виды внимания
- 2 Характеристики и свойства внимания
- 3 Развитие внимания

### **Студенты должны знать:**

- основной понятийно-терминологический аппарат: (внимание, устойчивость, сосредоточенность, переключаемость и объем);
- понятие о внимании; функции, виды и свойства внимания;
- определение уровня развития внимания;
- зависимость устойчивости внимания от значимости объекта и организации деятельности;
- упражнения для развития внимания;
- переключение внимания и подвижность нервных процессов;
- распределение внимания и причины его вызывающие;
- рассеянность и ее виды.

### **Студенты должны уметь:**

- полно характеризовать основной понятийно-терминологический аппарат и оперировать им;
- определять понятие внимания;
- определять функции, виды и свойства внимания;
- пользоваться методами определения уровня развития внимания;
- применять способы развития внимания.

### **Для подготовки к семинару необходимо:**

- изучить основные теоретические положения лекционного материала;
- усвоить определения предлагаемого понятийно-терминологического аппарата по теме;
- определить и полно охарактеризовать значение внимания в деятельности;
- продумать и предложить (на основе анализа литературы) способы развития внимания у детей и взрослых.

### **Темы рефератов:**

1. Внимание как психологический феномен
2. Связь внимания и деятельности.
3. Развитие и расстройства внимания.
4. Чувственное и интеллектуальное внимание.

### **Рекомендуемая литература**

1. Белоус, В.В. Темперамент и деятельность: учеб. пособие / В.В. Белоус. –



Пятигорск: Изд-во ПГУ, 1990. – 118 с.

2. Небылицын, В.Д. Темперамент / В.Д. Небылицын. – М.: Ладомир, 1996. – С.60 – 68.

3. Немов, Р.С. Психология: учебник в 3-х кн. / Р.С. Немов. – М.: Изд. центр ВЛАДОС, 2002. – Кн. 1: Общие основы психологии / Р.С. Немов. – 2002. – 688 с.

4. Введение в психологию / под общ. ред. проф. А.В. Петровского. – М.: Изд. центр «Академия», 1996. – 496 с.

5. Столяренко, Л.Д. Педагогическая психология / Л.Д. Столяренко. – Ростов н/Д: «Феникс», 2000. – 544 с.

## **Занятие 6.**

### **Познавательные процессы: память**

#### **Вопросы для обсуждения:**

1. Сущность и виды памяти.
2. Процессы памяти: запоминание, воспроизведение, узнавание, сохранение и забывание.
3. Характеристики и развитие памяти.

#### **Студенты должны знать:**

- основной понятийно-терминологический аппарат: (память; виды памяти; ассоциация; мнемотехника);
- значение памяти в жизни и деятельности человека;
- теории и законы памяти;
- зависимость произвольного запоминания от характера и структуры деятельности;
- значение памяти при овладении двигательными навыками;
- процессы памяти, виды памяти

#### **Студенты должны уметь:**

- полно характеризовать основной понятийно-терминологический аппарат и оперировать им;
- характеризовать значение памяти в жизни и деятельности человека;
- описывать теории и законы памяти;
- разъяснять значение памяти при овладении двигательными навыками;
- анализировать процессы памяти, виды памяти.

#### **Для подготовки к семинару необходимо:**

- изучить основные теоретические положения лекционного материала;
- усвоить определения предлагаемого понятийно-терминологического аппарата по теме;
- усвоить практико-ориентированные положения, определяющие основные условия эффективной реализации психологических закономерностей в профессиональной деятельности;
- усвоить теоретические подходы к пониманию сущности и механизмов памяти, ее свойств и классификацию видов памяти;

- закрепить и систематизировать знания о внимании как психическом явлении;
- научиться распознавать виды внимания и памяти в профессиональной деятельности;
- формировать навыки диагностики и развития памяти и аттенционных способностей;
- формировать умение использования условий и способов запоминания при организации учебной деятельности, в целях самообразования и самосовершенствования

#### **Темы рефератов:**

1. Избирательный характер памяти.
2. Теории памяти в психологии.
3. Индивидуальные особенности и различия в процессах памяти.
4. Сравнительная характеристика свойств и функций представлений, восприятия и памяти.
5. Память как основа психической деятельности. Взаимосвязь видов памяти.

#### **Рекомендуемая литература**

1. Введение в психологию / под общ. ред. проф. А.В. Петровского. – М.: Изд. центр «Академия», 1996. – 496 с.
2. Гиппенрейтер, Ю.Б. Введение в общую психологию / Ю.Б. Гиппенрейтер. – М.: Высшая школа, 1998. – 336 с.
3. Козубовский, В.М. Общая психология: познавательные процессы: в 3-х ч./ В.М. Козубовский. – Минск: Амалфея, 2004. – 311 с.
4. Маклаков, А.Г. Общая психология / А.Г. Маклаков. – СПб.: Питер, 2008. – 583 с.
5. Немов, Р.С. Психология: учебник: в 3-х кн. / Р.С. Немов. – 4-е изд.- М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – Кн. 1. – 688 с. 6. Столяренко, Л.Д. Педагогическая психология / Л.Д. Столяренко. – Ростов н/Д: «Феникс», 2000. – 544 с.

#### **Занятие 7.**

#### **Познавательные процессы: мышление и речь**

##### **Вопросы для обсуждения:**

1. Сущность и виды мышления
2. Операции и формы мыслительной деятельности
3. Связь мыслительной деятельности с речью, практикой и личностью

##### **Студенты должны знать:**

- основной понятийно-терминологический аппарат: (мышление; виды мышления; анализ; синтез; индукция; дедукция; моделирование; абстрагирование; интеллект; речь; язык; монолог; диалог; полилог);

- психологические теории взаимосвязи мышления и речи;
- подходы к определению понятия «мышление»;
- классификацию видов и характеристику индивидуальных особенностей мышления; качества мышления, методы развития мышления;
- понятие о языке как о системе знаков, функции языка;
- понятие о речи как процессе. Виды, функции и свойства речи. Понятие терминологии и сленга;
- значение речи для физкультурно-спортивной деятельности.

**Студенты должны уметь:**

- полно характеризовать основной понятийно-терминологический аппарат и оперировать им;
- анализировать подходы к определению понятия «мышление»;
- раскрывать классификацию видов и характеристику индивидуальных особенностей мышления; качества мышления, методы развития мышления;
- характеризовать понятие о языке как о системе знаков, функции языка;
- анализировать понятие о речи как процессе. Виды, функции и свойства речи. Понятие терминологии и сленга;
- раскрывать значение речи для физкультурно-спортивной деятельности.

**Для подготовки к семинару необходимо:**

- изучить основные теоретические положения лекционного материала;
- усвоить определения предлагаемого понятийно-терминологического аппарата по теме;
- определить основные условия эффективной реализации психологических закономерностей мышления и речи в профессиональной деятельности;
- полно характеризовать сущность мышления и речи, знать их основные особенности, функции и условия развития;
- проанализировать и оценить различные психологические подходы к пониманию сущности мышления в психологии;
- ознакомиться с методиками изучения мышления и речи;
- закрепить знания о видах этих познавательных процессов,
- уметь использовать знания о развитии мышления и речи в педагогической деятельности и личной жизни.

**Темы рефератов:**

1. Роль мышления в познавательной деятельности человека.
2. Взаимосвязь мышления и речи.
3. Способы активизации мышления.
4. Мышление и творчество.
5. Нарушения мыслительных процессов

**Рекомендуемая литература:**

1. Введение в психологию / под общ. ред. проф. А.В. Петровского. – М.: Изд. центр «Академия», 1996. – 496 с.
2. Когнитивная психология / под ред. В.Н. Дружинина, Д.В. Ушакова. – М.:

ПЕРСЭ, 2002. – 480 с.

3. Лурия, А.Р. Лекции по общей психологии / А.Р. Лурия. – СПб.: Питер, 2009. – 320 с.

4. Солсо, Р.Л. Когнитивная психология / Р.Л. Солсо. – М.: Тривола, 1996. – 600 с.

5. Тихомиров, О.К. Психология мышления / О.К. Тихомиров. – М.: Наука, 1984.

## **Занятие 8.**

### **Эмоциональные и волевые состояния**

#### **Вопросы для обсуждения:**

1. Общая характеристика эмоций и эмоциональных состояний
2. Понятие воли как формы активности личности
3. Волевые качества личности и условия их развития

#### **Студенты должны знать:**

- основной понятийно-терминологический аппарат: (эмоция; виды эмоций; высшие чувства; эмоциональная сфера личности);
- психологические теории эмоций;
- основные функции и виды чувств;
- воля и мотивация. Волевая регуляция поведения и волевое усилие.
- развитие эмоционально-волевой сферы человека;
- классификация психических состояний и их характеристика;
- приемы саморегуляции эмоций, чувств и психических состояний в спортивной деятельности.

#### **Студенты должны уметь:**

- полно характеризовать основной понятийно-терминологический аппарат и оперировать им;
- анализировать психологические теории эмоций;
- раскрывать основные функции и виды чувств;
- описывать сущность воли и мотивации;
- раскрывать сущность волевой регуляции поведения и волевого усилия;
- характеризовать развитие эмоционально-волевой сферы человека;
- описывать классификацию психических состояний и их характеристика;
- формулировать приемы саморегуляции эмоций, чувств и психических состояний в спортивной деятельности.

#### **Для подготовки к семинару необходимо:**

- изучить основные теоретические положения лекционного материала;
- усвоить определения предлагаемого понятийно-терминологического аппарата по теме;
- определить основные факторы и условия, детерминирующие процесс формирования эмоций, их взаимосвязь;
- полно характеризовать роль эмоций в жизнедеятельности человека;

- ознакомиться с методиками изучения эмоциональной сферы человека;
- закрепить знания об эмоциях, чувствах и психических состояниях;
- изучить приемы и методы саморегуляции эмоциональных состояний.

### **Темы рефератов**

1. Роль эмоциональных переживаний в жизни человека.
2. Эмоции и познавательные процессы личности.
3. Особенности эмоционально-волевой сферы ребенка
4. Стресс и его профилактика.
5. Регуляция и саморегуляция психических состояний человека.

### **Рекомендуемая литература**

1. Бодров, В.А. Информационный стресс: учеб. пособие для вузов. / В.А. Бодров. – М.: ПЕРСЭ, 2000. – 352 с.
2. Вилюнас, В. Психология эмоций / В. Вилюнас. – СПб.: Питер, 2007. – 496 с.
3. Изард, К. Психология эмоций / К. Изард. – СПб.: Питер, 2000. – 464 с.
4. Ильин, Е.П. Психология воли / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2002. – 288 с.
5. Киселёва, Н.В. Стресс: диагностика и преодоление (на примере подростков) / Н.В. Киселёва. – Минск: Выш. шк., 2006. – 72 с.
6. Рожина, Л.Н. Развитие эмоционального мира личности / Л.Н. Рожина. – Минск.: Выш. шк., 2003. – 272 с.

## **ПЛАНИРОВАНИЕ ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЙ**

### **Занятие 1.**

#### **Психологическая структура, формирование и развитие личности**

##### **Вопросы для обсуждения:**

1. Общее представление о личности.
2. Психологическая структура, формирование и развитие личности.
3. Психические состояния и свойства личности.

##### **Студенты должны знать:**

- основной понятийно-терминологический аппарат: (человек; индивид; личность; индивидуальность; психологическая структура личности);
- научные и житейские понятия индивида, личности и индивидуальности;
- сущность и современное состояние проблемы личности в психологии;
- социогенетическое, психогенетическое и интеграционное направления исследования личности;
- понятие психологической структуры личности. Соотношение биологического и социального в психологической структуре личности;

- периодизацию психического, когнитивного и личностного развития;
- понятие сензитивного и кризисного периодов психического развития личности;

- понятие о состояниях и свойствах (качествах личности);

- физиологический, психологический и социальный уровни адаптации;

**Студенты должны уметь:**

- полно характеризовать основной понятийно-терминологический аппарат и оперировать им;

- характеризовать социогенетическое, психогенетическое и интеграционное направления исследования личности;

- характеризовать структуру личности: способности, темперамент, характер, волевые качества, эмоции, мотивация и социальные установки;

- анализировать аспекты формирования личности: самосознание, деятельность тренера, общественное сознание;

- характеризовать формирование идейных норм поведения, этических норм и навыков;

- описать сензитивные и кризисные периоды психического развития личности;

- анализировать физиологический, психологический и социальный уровни адаптации;

- характеризовать типовые состояния организма и психики.

**Для подготовки к практическому занятию необходимо:**

- изучить основные теоретические положения лекционного материала;

- усвоить структуру личности;

- изучить идеи и основные положения психодинамической, аналитической, гуманистической, когнитивной, поведенческой и деятельностной теории личности;

- полно характеризовать периодизацию психического, когнитивного и личностного развития;

- усвоить методики изучения структурных компонентов личности;

- усвоить понятия нормы, пограничного состояния и патологии.

**Темы рефератов:**

1. Волевые качества личности и условия их развития

2. Эмоции и личность

3. Потребности и цели в мотивационной сфере личности

4. Релаксация, сон, оптимальная работоспособность, утомление, стресс.

**Рекомендуемая литература**

1. Выготский, Л.С. Лекции по психологии / Л.С. Выгодский. – СПб.: Изд-во «Союз», 2004.

2. Гальперин, П.Я. Введение в психологию / П.Я. Гальперин. – М.: Педагогика, 1976.

3. Колесников, В.Н. Лекции по психологии индивидуальности / В.Н. Колесников. – М.: Просвещение, 1996.
4. Немов, Р.С. Психология: учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений / Р.С. Немов – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003.
5. Немов, Р.С. Психология. Учебник для высш. учеб. заведений./ под. ред. Р.С. Немов – М.: Просвещение, 1995.
6. Немов, Р.С. Общая психология. Возрастная психология (Психология развития). Педагогическая психология. Учебные планы и программы курсов. – М.: Московский псих.-соц. инст., Флинта, 1998.
7. Петровский, А.В. Личность. Деятельность. Коллектив / А.В. Петровский. – М.: Просвещение, 1992.
8. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте./ Л.И.Божович. – М.: Просвещение, 1968.

## **Занятие 2.**

### **Психологическая сущность темперамента**

#### **Вопросы для обсуждения:**

1. Психологическая сущность темперамента.
2. Типология отличительных свойств и признаков темперамента.
3. Темперамент и проблемы деятельности и воспитания.

#### **Студенты должны знать:**

- основной понятийно-терминологический аппарат: (темперамент; сангвиник; меланхолик; флегматик; холерик; характер; интроверт; экстраверт; амбиверт);
- понятие о темпераменте;
- об устойчивости и постоянстве темпераментов в ходе психического развития;
- теории и историческое содержание терминологии в учении о темпераментах;
- круг психических свойств, характеризующих темперамент;
- типы темпераментов и их психологическую характеристику;
- физиологические основы темперамента;
- о проявлении темперамента в поведении и деятельности.

#### **Студенты должны уметь:**

- полно характеризовать основной понятийно-терминологический аппарат;
- раскрывать теорию и историческое содержание терминологии в учении о темпераментах;
- анализировать типы темпераментов и давать их психологическую характеристику;
- определять многозначность связей между типом нервной системы и типом темперамента;

– раскрывать специфичность психологических закономерностей темперамента;

– характеризовать проявление темперамента в поведении и деятельности.

**Для подготовки к практическому занятию необходимо:**

– изучить основные теоретические положения лекционного материала;

– усвоить определения предлагаемого понятийно-терминологического аппарата по теме;

– усвоить типы темпераментов и знать их психологическую характеристику;

– усвоить роль наследственного фактора в происхождении свойств темперамента;

– понимать, как пользоваться знанием типа темперамента школьников в индивидуальной и учебно-воспитательной работе.

**Темы рефератов:**

1. Темперамент и проблемы воспитания

2. Мотивы поведения и темпераменты.

3. Проблема изменчивости темперамента.

**Рекомендуемая литература**

1. Гиппенрейтер, Ю.Б. Введение в общую психологию/ Ю.Б. Гиппенрейтер. – М.: Изд-во института психотерапии, 1998.

2. Голубева, Э.А. Индивидуальные особенности памяти / Э.А. Голубева. – М.: Мир, 1980.

3. Готовность к школе: Руководство практического психолога / под ред. И.В.Дубровиной. – М.: ВЛАДОС, 1995.

4. Козубовский, В.М. Общая психология: методология, сознание, деятельность: учебн. пособие / В.М. Козубовский. – Мн.: Амалфея, 2003.

5. Козубовский, В.М. Общая психология: уч.-метод. пособие для студентов специальности «Психология» / В.М. Козубовский. – Мн.: МИУ, 2002.

6. Корнилова, Т.В. Диагностика мотивации и готовности к риску. / Т.В. Корнилова. – М.: Педагогика, 1997.

7. Крысько, В.Г. Общая психология в схемах и комментариях: учеб. пособие / В.Г. Крысько. – СПб.: Изд-во «Питер», 2006.

8. Елисеев, О.В. Практикум по психологии личности / О.В. Елисеев. – СПб.: Изд-во «Питер», 2000.

9. Основы психологии: Практикум / ред.-сост. Л.Д. Столяренко. Изд-е 5-е. – Ростов н/Д: изд-во «Феникс», 2004.

10. Основы психологии: практикум: учеб. пособие для студентов мед. высш. учеб. завед. / В.П. Дуброва, И.В. Елкина, А.В. Ковалевич, А.Л., Церковский; под общ. ред. В.П. Дубровой. – Мн.: Беларусь, 2003.

11. Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии: учеб. пособие / В.Д.Балин, В.К. Гайда, В.К. Гербачевский и др. //под общей ред. А.А. Крылова, С.А. Маничева. – СПб.: Изд-ва «Питер», 2000.



### **Занятие 3.**

#### **Психологическая сущность характера**

##### **Вопросы для обсуждения:**

1. Понятие, классификационные основы и свойства характера.
2. Типология характеров.
3. Основные предпосылки и условия формирования характера.

##### **Студенты должны знать:**

- основной понятийно-терминологический аппарат: (акцентуации характера; черты характера; структура характера, симптомокомплексы его свойств; патологические черты;)
- понятие о характере и типологию;
- обусловленность характера общественными отношениями и межличностными отношениями в коллективе и социальной группе;
- черты характера и его целостность;
- физиологические основы характера;
- патологические черты характера;
- о связи характера с темпераментом и волей, его формирование в процессе обучения и воспитания, учет в спортивной деятельности;
- о формировании характера в коллективе, в трудовой деятельности;
- роль конфликтных ситуаций в формировании характера.

##### **Студенты должны уметь:**

- полно характеризовать основной понятийно-терминологический аппарат и оперировать им;
- раскрывать особенности проявления характера и волевых качеств личности;
- определять структуру характера и симптомокомплексы его свойств;
- анализировать патологические черты характера и его экспрессивные проявления;
- характеризовать связь характера с темпераментом и волей, его формирование в процессе обучения и воспитания, учет в спортивной деятельности;
- анализировать особенности формирования характера в коллективе, в трудовой деятельности;
- анализировать роль конфликтных ситуаций в формировании характера.

##### **Для подготовки к практическому занятию необходимо:**

- изучить основные теоретические положения лекционного материала;
- усвоить понятие о характере и типологию;
- ориентироваться в обусловленности формирования характера общественными отношениями и межличностными отношениями в коллективе и социальной группе;
- уметь определять акцентуации характеров;
- определять роль конфликтных ситуаций в формировании характера.

### **Темы рефератов:**

1. Характер как сложное психическое образование
2. Структура характера и симптомокомплексы его свойств.
3. Формирование характера в школьном коллективе.

### **Рекомендуемая литература**

1. Козубовский, В.М. Общая психология: уч.-метод. пособие для студентов специальности «Психология» /В.М. Козубовский. – Мн.: МИУ, 2002.
2. Корнилова, Т.В. Диагностика мотивации и готовности к риску. / Т.В. Корнилова. – М.: Педагогика, 1997.
3. Крысько, В.Г. Общая психология в схемах и комментариях: учеб. пособие /В.Г. Крысько. – СПб.: Изд-во «Питер», 2006.
4. Основы психологии: Практикум / ред.-сост. Л.Д. Столяренко. Изд-е 5-е. – Ростов н/Д: изд-во «Феникс», 2004.
5. Основы психологии: практикум: учеб. пособие для студентов мед. высш. учеб. завед. /В.П. Дуброва, И.В. Елкина, А.В. Ковалевич, А.Л., Церковский; под общ. ред. В.П. Дубровой. – Мн.: Беларусь, 2003.
6. Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии: учеб. пособие / В.Д.Балин, В.К. Гайда, В.К. Гербачевский и др. //под общей ред. А.А. Крылова, С.А. Маничева. – СПб.: Изд-ва «Питер», 2000.
7. Розин, В.М. Психология: теория и практика. / В.М.Розин – М.: Просвещение, 1997.
8. Столяренко, Л.Д., Психология управления / Л.Д.Столяренко, Самыгин С.И. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1997.
9. Чеховских, М.И. Психология: учеб. пособие / М.И. Чеховских. – 3-е изд., стер. – М.: Новое знание, 2006.

### **Занятие 4.**

#### **Психологическая сущность способностей**

#### **Вопросы для обсуждения:**

1. Сущность, классификация и структура способностей.
2. Природные предпосылки способностей.
3. Развитие способностей и их оценка.

#### **Студенты должны знать:**

- основной понятийно-терминологический аппарат: (способности; задатки; виды способностей; талант; гениальность);
- понятие и структуру способностей;
- связь способностей и успешности деятельности;
- проблемы измерения и определения способностей;
- условия проявления, развития и формирования способностей;
- проблема наследственности способностей;
- роль интересов и склонностей в формировании способностей;

– мыслительный и художественный типы как один из видов индивидуально-психологических различий.

**Студенты должны уметь:**

– полно характеризовать основной понятийно-терминологический аппарат и оперировать им;

– характеризовать проблемы измерения и определения способностей;

– разьяснять условия проявления, развития и формирования способностей;

– анализировать трудолюбие как фактор развития способностей школьника.

**Для подготовки к практическому занятию необходимо:**

– изучить основные теоретические положения лекционного материала;

– усвоить понятие о способностях, количественную и качественную характеристику способностей;

– ознакомиться со способностями в связи с общими и парциальными типами высшей нервной деятельности;

– усвоить проблема наследственности способностей;

– ознакомиться с понятием таланта, его происхождением и ролью труда в его формировании и реализации;

– закрепить и систематизировать знания о трудолюбии как факторе развития способностей школьника;

– научиться распознавать мыслительный и художественный типы как один из видов индивидуально-психологических различий, от которых зависит специфическое своеобразие способностей.

**Темы рефератов:**

1. Возможности компенсации способностей.

2. Врожденное и приобретенное в способностях.

3. Проблема наследственности способностей.

**Рекомендуемая литература**

1. Выготский, Л.С. История развития высших психических функций / Л.С. Выготский, собр. соч.– Т.3. – М.: Педагогика, 1983.

2. Выготский, Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л.С. Выготский. – СПб.: Изд-во «Союз», 1997.

3. Выготский, Л.С. Лекции по психологии / Л.С. Выготский. – СПб.: Изд-во «Союз», 2004.

4. Гальперин, П.Я. Введение в психологию / П.Я. Гальперин. – М.: Педагогика, 1976.

5. Колесников, В.Н. Лекции по психологии индивидуальности / В.Н. Колесников. – М.: Просвещение, 1996.

6. Немов, Р.С. Общая психология. Возрастная психология (Психология развития). Педагогическая психология. Учебные планы и программы курсов. – М.: Московский псих.-соц. инст., Флинта, 1998.

7. Петровский, А.В. Личность. Деятельность. Коллектив / А.В. Петровский.

– М.: Просвещение, 1992.

8. Попов, А.Л. Психология: учеб. пособие для физкультурных вузов и факультетов физ. воспит. /А.Л. Попов. – М.: Флинта: Наука, 2002.

9. Смирнова, Е.О. Детская психология: учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений /Е.О. Смирнова. – М.: Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 2003.

10. Родионов, А.В. Психология физического воспитания и спорта: учебник для вузов / А.В. Родионов. – М.: Академ. Проект; Фонд «Мир», 2004.

11. Столяренко, Л.Д. Основы психологии. /Л.С. Столяренко; изд-е третье, переработанное и дополненное. Серия "Учебники, учебные пособия"– Ростов-на-Дону: Феникс, 2000.

## **Занятие 5.**

### **Межличностные отношения в группах**

#### **Вопросы для обсуждения:**

1. Понятие о группе и коллективе.
2. Особенности межличностных отношений в группе.
3. Феноменология малых групп, ее учет в спортивной деятельности.

#### **Студенты должны знать:**

- основной понятийно-терминологический аппарат;
- понятие о группах и коллективах;
- феноменология малых групп;
- проблема лидерства в социальной психологии;
- психологические критерии и показатели эффективности групповой деятельности.

#### **Студенты должны уметь:**

- полно характеризовать основной понятийно-терминологический аппарат и оперировать им: (межличностные отношения; коллективизм; конформизм; нигилизм);
- анализировать понятие о группах и коллективах;
- раскрывать феноменологию малых групп;
- рассуждать о проблеме лидерства в социальной психологии;
- описывать психологические критерии и показатели эффективности групповой деятельности.

#### **Для подготовки к практическому занятию необходимо:**

- изучить основные теоретические положения лекционного материала;
- усвоить определения предлагаемого понятийно-терминологического аппарата по теме;
- изучить теории лидерства разных авторов;
- продумать и привести примеры по основным групповым феноменам.

#### **Темы рефератов:**

1. Основные признаки социальной группы.
2. Основные подходы к исследованию малой группы в отечественной психологии.
3. Основные подходы к исследованию малой группы в зарубежной психологии.
4. Условия возникновения, признаки и способы предотвращения «огруппления» мышления.

### **Рекомендуемая литература**

1. Коломинский, Я.Л. Психология взаимоотношений в малых группах / Я.Л. Коломинский. – Минск: ТетраСистемс, 2000. – 431 с.
2. Кричевский, Р.Л. Психология малой группы: теоретический и прикладной аспекты / Р.Л. Кричевский, Е.М. Дубовская. – М.: Аспект Пресс, 2001. – 320 с.
3. Майерс, Д. Социальная психология / Д. Майерс. – СПб.: Питер, 2000. – 682 с.
4. Платонов, Ю.П. Основы социальной психологии / Ю.П. Платонов. – СПб.: Речь, 2004. – 624 с.
5. Руденский, Е.В. Социальная психология / Е.В. Руденский. – М.; Новосибирск, 2000. – 221 с.
6. Семечкин, Н.И. Социальная психология / Н.И. Семечкин. – СПб.: Питер, 2004. – 376 с.
7. Янчук, В.А. Введение в современную социальную психологию / В.А. Янчук. – Минск: АСАР, 2005. – 768с.

### **Занятие 6.**

#### **Возрастная психология: предмет, задачи, методы**

##### **Вопросы для обсуждения:**

1. Предмет и основные понятия возрастной психологии
2. Критерии периодизации психического развития.
3. Психологический смысл кризиса и понятие конструктивного взросления
4. Концепция возрастного развития личности

##### **Студенты должны знать:**

- основной понятийно-терминологический аппарат: (возрастная психология; филогенез; онтогенез; бихевиоризм; психическое развитие; факторы психического развития; движущие силы психического развития; закономерности психического развития; возрастная периодизация психического развития);
- современные возрастные периодизации психического развития, на которые ориентируется система образования;
- проблемы психологии возрастного развития;
- классификация возрастов жизни (исторический подход);
- понятие о биологическом и социальном факторах развития ребенка;
- критерии периодизации психического развития;

- основные концепции психологии развития;
- периодизацию психического развития ребенка по Д.Б.Эльконину.
- социально-психологическую концепцию возрастного развития личности

(А.В.Петровский).

- понятие социальной ситуации развития (Л.С.Выготский).
- проблему обучения и умственного развития.
- понятие «зоны ближайшего развития» (Л.С.Выготский).

#### **Студенты должны уметь:**

- полно характеризовать основной понятийно-терминологический аппарат и оперировать им;
- характеризовать современные возрастные периодизации психического развития, на которые ориентируется система образования;
- характеризовать проблемы психологии возрастного развития.;
- ориентироваться в классификации возрастов жизни (исторический подход);

- раскрывать особенности социальной ситуации развития;
- характеризовать основные концепции психологии развития;

#### **Для подготовки к практическому занятию необходимо:**

- изучить основные теоретические положения лекционного материала;
- усвоить современные возрастные периодизации психического развития;
- определить проблемы психологии возрастного развития;
- полно характеризовать понятия, близкие понятию развития (созревание, становление, формирование);
- проанализировать биологический и социальный факторы развития ребенка;
- ознакомиться с акмеологией и геронтологией;
- закрепить знания психологическом смысле кризиса и понятие конструктивного взросления.

#### **Темы рефератов:**

1. Теоретические вопросы педагогической психологии воспитания.
2. Теоретические вопросы педагогической деятельности.
3. Феноменология возрастного развития.

#### **Рекомендуемая литература**

1. Валитова, И.Е. Психология развития ребенка дошкольного возраста: задачи и упражнения: учеб. пособие /И.Е. Валитова. – Мн.: Універсітэцкае, 1997.
2. Гиппенрейтер, Ю.Б. Введение в общую психологию/ Ю.Б. Гиппенрейтер. – М.: Изд-во института психотерапии, 1998.
3. Голубева, Э.А. Индивидуальные особенности памяти / Э.А. Голубева. – М.: Мир, 1980.
4. Готовность к школе: Руководство практического психолога /ьпод ред. И.В.Дубровиной. – М.: ВЛАДОС, 1995.

5. Козубовский, В.М. Общая психология: методология, сознание, деятельность: учебн. пособие / В.М. Козубовский . – Мн.: Амалфея, 2003.

6. Козубовский, В.М. Общая психология: уч.-метод. пособие для студентов специальности «Психология» / В.М. Козубовский. – Мн.: МИУ, 2002.

7. Возрастная и педагогическая психология / под ред. А.В. Петровского. – М.: Просвещение, 1979.

8. Выготский, Л.С. История развития высших психических функций / Л.С. Выготский; собр. соч.– Т.3. – М.: Педагогика, 1983.

9. Выготский, Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л.С. Выготский. – СПб.: Изд-во «Союз», 1997.

## **Занятие 7.**

### **Психологические особенности возрастных периодов**

#### **Вопросы для обсуждения:**

1. Развитие познавательных процессов и деятельности в дошкольном возрасте
2. Умственное и поведенческое развитие младших школьников.
3. Интеллектуальное развитие в подростковом и юношеском возрасте
4. Формирование личности и межличностных отношений разного возраста

#### **Студенты должны знать:**

– основной понятийно-терминологический аппарат: (младенчество; новообразования возраста; детство; младенчество; ведущая деятельность возраста; кризисы возрастные; подростничество; юность; новообразования возраста)

– психологические особенности раннего, дошкольного, младшего школьного, подросткового и юношеского возраста;

– психологические новообразования, возвратные кризисы, специфика психических процессов раннего, дошкольного, младшего школьного, подросткового и юношеского возраста;

– психологические особенности работы тренера и учителя физической культуры с детьми дошкольного, младшего школьного, подросткового и юношеского возраста.

#### **Студенты должны уметь:**

– полно характеризовать основной понятийно-терминологический аппарат и оперировать им;

– полно анализировать психологические особенности раннего, дошкольного, младшего школьного, подросткового и юношеского возраста;

– описывать психическое развитие детей в раннем, преддошкольном возрасте;

– анализировать развитие и формирование личности в дошкольном возрасте;

– раскрывать психологические особенности детей шестилетнего и

семилетнего возраста;

- давать психологическую характеристику младшего школьника;
- описывать особенности обучения и воспитания младших школьников.
- раскрывать основные направления развития личности в подростковом возрасте, формирование характера;
- давать общую социально-психологическую характеристику старшего школьного возраста (ранняя юность);
- анализировать тенденции формирования жизненных планов и профессиональных интересов в юношеском возрасте;
- описывать трудовую деятельность и выбор профессии старшими школьниками.
- раскрывать психологические особенности работы тренера и учителя физической культуры с детьми дошкольного и младшего школьного возраста.

**Для подготовки к практическому занятию необходимо:**

- изучить основные теоретические положения лекционного материала;
- усвоить определения предлагаемого понятийно-терминологического аппарата по теме;
- усвоить основные положения и идеи теорий возрастного развития личности;
- полно характеризовать специфику социальной ситуации развития в младенчестве, раннем детстве, дошкольном, младшем школьном, подростковом и юношеском возрасте;
- ознакомиться с противоречиями подросткового возраста и возможностями их разрешения в ведущей деятельности;
- раскрыть противоречия возраста и возможности их разрешения в ведущей деятельности;

**Темы рефератов:**

1. Социальная ситуация развития и основные виды деятельности дошкольника.
2. Развитие творческой деятельности дошкольника.
3. Индивидуальные различия в психологической готовности детей к обучению в школе.
4. Особенности обучения и воспитания младших школьников.
5. Психологические причины отклоняющегося поведения «трудных» подростков и педагогические пути их коррекции.
6. Самооценка подростка и уровень его притязаний.
7. Причины конфликтов подростка и взрослого.
8. Формирование ценностных ориентаций в юношеском возрасте.
9. Жизненные планы и выбор профессии в ранней юности.

**Рекомендуемая литература:**

1. Волков, Б.С. Детская психология. Логические схемы / Б.С. Волков, Н.В. Волкова. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 256 с.



2. Кулагина, И.Ю. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека / И.Ю. Кулагина, В.Н. Колюцкий. – М.: ТЦ «Сфера», 2001. – 464 с.

3. Психология человека от рождения до смерти / под ред. А.А. Реана. – СПб.: ПРАЙМ – ЕВРОЗНАК, 2002. – 656 с.

4. Регуш, Л.А. Проблемы психического развития и их предупреждения от рождения до пожилого возраста / Л.А. Регуш. – СПб: Речь, 2006. – 320 с.

5. Возрастная, педагогическая и социальная психология: курс лекций / под науч. ред. Ю.А. Коломейцева. – Минск: БГПУ, 2006. – 249 с.

6. Волков, Б.С. Возрастная психология: учеб. пособие: в 2-х ч. / Б.С. Волков, Н.Н. Волкова. – М.: Изд. центр ВЛАДОС, 2005. – Ч. 1: От рождения до поступления в школу / Б.С. Волков, Н.Н. Волкова. – 2005. – 366 с.

7. Волков, Б.С. Психология подростка: учеб. пособие / Б.С. Волков. – М.: Гаудеамус, 2005. – 208 с.

8. Волков, Б.С. Психология юности и молодости: учеб. пособие / Б.С. Волков. – М.: Трикта, 2006. – 256 с.

9. Клейберг, Ю.А. Психология девиантного поведения / Ю.А. Клейберг – М.: ТЦ Сфера. – 2001. – 160 с.

10. Кон, И.С. Психология ранней юности: книга для учителя / И.С. Кон. – М: Просвещение, 1989. – 255 с.

11. Регуш, Л.А. Проблемы психического развития и их предупреждения от рождения до пожилого возраста / Л.А. Регуш. – СПб: Речь, 2006. – 320 с.

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНА Ф. СКОРЯКИНА

*Примерный перечень вопросов к экзамену:*

1. Предмет и задачи психологии. Этапы развития психологии как науки.
2. Структура психологии, ее отрасли.
3. Методы исследования в психологии.
4. Теория психического отражения.
5. Основные филогенетические предпосылки происхождения сознания.
6. Развитие сознания и самосознания.
7. Общее представление о личности. Структура личности.
8. Направленность личности (потребности, мотивы, интересы, влечения, желания, склонности, установки, идеалы, убеждения, мировоззрение).
9. Формирование и развитие личности.
10. Понятие деятельности. Структура деятельности.
11. Виды деятельности и их развитие у человека (общение, игра, учение, труд).
12. Понятие и составляющие индивидуального стиля деятельности.
13. Общая и функциональная характеристика понятий: язык и речь. Виды речи, ее свойства.
14. Формирование и развитие речи (гуление, лепет, эгоцентрическая речь).
15. Характеристика общения и его структура.
16. Виды и функции общения.
17. Понятие малой группы и коллектива. Стадии развития коллектива.
18. Малые группы (структура, уровень сплоченности).
19. Руководство и лидерство в группе.
20. Межличностные отношения в группах и коллективах.
21. Психологический климат в коллективе.
22. Межличностные конфликты в группе и их классификация.
23. Понятие конфликта. Структура, виды и функции конфликта.
24. Управление и профилактика конфликтов.
25. Понятие и виды ощущений (классификация).
26. Свойства ощущений. Пороги ощущений.
27. Понятие и виды восприятия.
28. Свойства восприятия. Ошибки восприятия.
29. Понятие, виды, свойства и функции внимания.
30. Память, ее общая характеристика, свойства и функции.
31. Процессы памяти и их характеристика.
32. Виды памяти (классификация по участию волевого процесса, модальности и способу запоминания).
33. Свойства памяти. Формирование и развитие памяти.
34. Природа и виды мышления.
35. Формы мышления. Операции мышления и их характеристика
36. Свойства мышления. Развитие мышления.
37. Виды и функции воображения.
38. Приемы творческого воображения. Развитие воображения.
39. Классификация и виды эмоций.

40. Эмоции и чувства. Виды чувств.
41. Характеристика воли и волевых действий.
42. Развитие эмоционально-волевой сферы личности.
43. Понятие психического состояния. Его виды.
44. Регуляция и саморегуляция психических состояний.
45. Характеристика темперамента, его типология.
46. Темперамент и основные свойства высшей нервной деятельности.
47. Структура и типология характера.
48. Место и роль характера в общей структуре личности.
49. Личность и формирование характера.
50. Задатки как природные предпосылки развития способностей.
51. Понятие и виды способностей. Уровни развития способностей.
52. Развитие способностей и формирование личности.
53. Предмет, задачи и современные проблемы возрастной психологии.
54. Периодизация возрастного развития.
55. Закономерности развития личности в онтогенезе.
56. Движущие силы психического развития ребенка.
57. Психическое развитие дошкольника.
58. Социальная ситуация развития и основные виды деятельности дошкольника.
59. Психическое развитие в младшем школьном возрасте.
60. Понятие психологической готовности к школе.
61. Психологические и поведенческие особенности, определяющие готовность дошкольника к обучению в школе.
62. Учение как ведущая деятельность младшего школьника.
63. Психическое развитие в подростковом возрасте.
64. Формирование ценностных ориентаций в юношеском возрасте.
65. Психическое развитие в юношеском возрасте.
66. Учебно-профессиональная деятельность как ведущий вид деятельности в юношеском возрасте.

### *Рекомендуемые темы реферативных работ*

1. Становление психологии как самостоятельной науки.
2. Предмет, виды, этапы и типовые задачи психологического исследования.
3. Рефлекторный механизм психической формы отражения как основа
4. психической деятельности человека.
5. Психические процессы, состояния и свойства: сущность и взаимосвязь.
6. Неосознаваемые психические процессы и состояния.
7. Деятельность как базовая категория психологии.
8. Сущность общения с позиций деятельностного подхода
9. Взаимодействие, адаптация и нарушение ощущений.
10. Развитие ощущений в онтогенезе
11. Закономерности, явления и эффекты восприятия пространства и движения
12. Сравнительная характеристика свойств и функций представлений, восприятия и памяти
13. Память как основа психической деятельности. Взаимосвязь видов памяти
14. Развитие и расстройства внимания
15. Индивидуальные различия, закономерности формирования и развитие воображения
16. Способы активизации мышления.
17. Мышление и творчество.
18. Нарушения мыслительных процессов
19. Темперамент и проблемы деятельности и воспитания
20. Характер как сложное психическое образование
21. Волевые качества личности и условия их развития
22. Эмоции и личность
23. Потребности и цели в мотивационной сфере личности
24. Интеллект: структура, индивидуальные особенности, оценка, связь с мышлением, нарушения
25. Самосознание как высший уровень развития сознания человека: структура, формирование
26. Социально-психологические факторы эффективности групповой деятельности
27. Психологические основы руководства детскими группами и коллективами
28. Теоретические вопросы педагогической психологии воспитания
29. Теоретические вопросы педагогической деятельности

**Учреждение образования**  
**«Гомельский государственный университет имени Франциска Скорины»**

**УТВЕРЖДАЮ**

Проректор по учебной работе  
ГГУ им. Ф. Скорины

\_\_\_\_\_ И.В. Семченко  
(подпись)

\_\_\_\_\_  
(дата утверждения)

Регистрационный № УД-\_\_\_\_\_/уч.

**ПСИХОЛОГИЯ**

**Учебная программа учреждения высшего образования по учебной  
дисциплине для специальности**

**1– 03 02 01      Физическая культура**

Учебная программа составлена на основе \_\_\_\_\_  
(название образовательного стандарта (образовательных стандартов),

\_\_\_\_\_);  
типовой учебной программы (учебной программы ведущего учреждения высшего образования (см. п. 4.5 Порядка)),  
дата утверждения, регистрационный номер<sup>1</sup>)

### **СОСТАВИТЕЛИ:**

**М.С. ЯВОРСКАЯ**, преподаватель кафедры теории и методики физической культуры УО «ГГУ им.Ф. Скорины»

### **РЕЦЕНЗЕНТЫ:**

**Г.В.Новик** — заведующая кафедрой физического воспитания и спорта УО «Гомельский государственный медицинский университет», кандидат педагогических наук, доцент.

**М.Г. Кошман** — декан факультета психологии и педагогики УО «ГГУ им. Ф. Скорины», кандидат педагогических наук, доцент.

### **РЕКОМЕНДОВАНА К УТВЕРЖДЕНИЮ:**

Кафедрой теории и методики физической культуры УО «ГГУ им. Ф. Скорины»

(протокол № \_\_\_\_ от \_\_\_\_\_);

Научно-методическим советом УО «ГГУ им.Ф. Скорины»

(протокол № \_\_\_\_ от \_\_\_\_\_)

\_\_\_\_\_

## ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА

Значение изучения дисциплины обязательного компонента «Психология» определяется необходимостью профессиональной подготовки будущих специалистов в сфере физической культуры и спорта. Использование психологических знаний в деятельности педагога, при формировании личности учащихся в процессе занятий физической культурой, составляет содержание курса «Психология». Обеспечение психологическими знаниями будущих специалистов в области физического воспитания в связи с профессиональной ориентацией и профессиональным отбором, а также формирование характера учащихся в процессе обучения и воспитания усиливает профессиональную подготовку педагога. Роль и значение общей психологии состоит в том, что она дает фундаментальные, обобщенные, хорошо осмысленные представления о содержании и специфике функционирования психических явлений и процессов. Она обеспечивает правильное понимание и осмысление особенностей и закономерностей формирования, развития и функционирования психики, поведения и деятельности людей.

Целью дисциплины обязательного компонента «Психология» является овладение студентами общими закономерностями развития психики человека во всем многообразии и специфики ее проявления, категориального аппарата, понятий и терминов, используемых во всех сферах психологического знания.

Задачами дисциплины являются:

- ознакомление с методологическими, теоретическими и естественнонаучными основами осмысления и интерпретации психики людей;
- усвоение сущности и своеобразия проявления психических познавательных, эмоциональных и волевых процессов, психических состояний и психических образований человека;
- анализ всесторонней характеристики личности человека и особенностей проявления его психологических свойств;
- формирование умений и навыков использования знаний о процессе развития психики ребенка, своеобразиях деятельности, условий и закономерностей формирования психических новообразований под воздействием образования и обучения.

Студенты должны овладеть компетенциями:

- АК-1. Уметь применять базовые научно-теоретические знания для решения теоретических и практических задач.
- АК-2. Владеть системным и сравнительным анализом.
- АК-3. Владеть исследовательскими навыками.
- АК-4. Уметь работать самостоятельно.
- АК-5. Быть способным порождать новые идеи (обладать креативностью).
- АК-6. Владеть междисциплинарным подходом при решении проблем.

- АК-7. Иметь навыки, связанные с использованием технических устройств, управлением информацией и работой с компьютером.
- АК-8. Обладать навыками устной и письменной коммуникации.
- АК-9. Уметь учиться, повышать свою квалификацию в течение всей жизни.
- СЛК-1. Обладать качествами гражданственности.
- СЛК-2. Быть способным к социальному взаимодействию.
- СЛК-3. Обладать способностью к межличностным коммуникациям.
- СЛК-4. Владеть навыками здоровьесбережения.
- СЛК-5. Быть способным к критике и самокритике.
- СЛК-6. Уметь работать в команде.
- СЛК-7. Владеть современными психологическими технологиями для проведения успешных деловых встреч и переговоров, участия в деловых играх и т.п.
- СЛК-8. Формировать и аргументировать собственные суждения и профессиональную позицию.
- СЛК-9. Уметь использовать в практической деятельности основы законодательства и правовых норм.
- СЛК-10. Уважительно и бережно относиться к историческому наследию и культурным традициям, толерантно воспринимать социальные и культурные различия.
- СЛК-11. Проявлять инициативу и креативность, в том числе в нестандартных ситуациях.
- ПК-1. Формировать физическую культуру личности.
- ПК-2. Формировать гуманистическое мировоззрение, нравственное сознание и нравственное поведение.
- ПК-3. Воспитывать ответственность за результаты учебной деятельности.
- ПК-4. Формировать у занимающихся систему научных знаний, умений, навыков и готовность к их использованию в процессе физического воспитания.
- ПК-5. Осваивать и использовать современные научно обоснованные методики физического воспитания.
- ПК-6. Работать с научно-методической литературой.
- ПК-7. Планировать организовывать, контролировать и корректировать процесс физического воспитания;
- ПК-8. Проводить и контролировать разные формы занятий физическими упражнениями;
- ПК-9. Выбирать и использовать средства и методы физического воспитания;
- ПК-10. Планировать уроки и другие формы занятий с учетом медико-биологических, санитарно-гигиенических, психолого-педагогических основ физкультурной деятельности, а также возрастных, половых особенностей, психофизических возможностей и физической подготовленности;
- ПК-11. Организовывать и проводить разнообразные формы занятий физическими упражнениями;



- ПК-12. Использовать приемы формирования мотивации к занятиям физическими упражнениями;
- ПК-13. Разрабатывать проекты и оснащать места проведения занятий специальным оборудованием;
- ПК-14. Осваивать и использовать современные методики спортивной подготовки;
- ПК-15. Дифференцировать и индивидуализировать спортивную подготовку;
- ПК-16. Осуществлять физическую, техническую, тактическую, психологическую спортивную подготовку;
- ПК-17. Организовывать и проводить спортивный отбор;
- ПК-18. Контролировать и анализировать соревновательную деятельность;
- ПК-19. Судить соревнования и готовить судей по виду спорта;
- ПК-20. Обеспечивать безопасность спортивной подготовки, осуществлять профилактику травматизма, оказывать первую доврачебную помощь;
- ПК-21. Выбирать и использовать эффективные средства восстановления после физических нагрузок и травм;
- ПК-22. Осуществлять планирование, организацию и контроль образовательного процесса, спортивной и физкультурно-оздоровительной деятельности;
- ПК-23. Работать с нормативными правовыми актами и другими документами;
- ПК-24. Анализировать и оценивать собранные данные.
- ПК-25. Взаимодействовать со специалистами смежных профилей.
- ПК-26. Вести переговоры с другими заинтересованными участниками.
- ПК-27. Пользоваться глобальными информационными ресурсами, владеть современными средствами телекоммуникаций.
- ПК-28. Анализировать и проектировать образовательный процесс, организационно-управленческую, спортивную, учебную и физкультурно-оздоровительную деятельность;
- ПК-29. Анализировать перспективы и направления развития спорта и физического воспитания.
- ПК-30. Системно представлять предметную область профессиональной деятельности и перспективы ее развития.
- ПК-31. Квалифицированно проводить научные исследования в области физической культуры и спорта.
- ПК-32. Использовать в процессе научных исследований в области физической культуры и спорта знания смежных дисциплин.
- ПК-33. Готовить научные статьи, рефераты, информационные сообщения и др.
- ПК-34. Разрабатывать методики коррекции и восстановления с учетом результатов научно-исследовательских работ.
- ПК-35. Нормировать и контролировать физическую нагрузку;
- ПК-36. Организовывать и проводить соревнования, спортивно-массовые и физкультурно-оздоровительные мероприятия;

- ПК-37. Организовывать активный отдых средствами физической культуры и спорта;
- ПК-38. Обеспечивать безопасное проведение занятий физическими упражнениями;
- ПК-39. Осуществлять пропаганду физической культуры, спорта и туризма, здорового образа жизни;
- ПК-40. Разрабатывать авторские лечебно-профилактические программы занятий, уроков физической культуры (физкультурных занятий) с учетом контингента занимающихся, условий образовательной среды;
- ПК-41. Проводить подбор средств и методов физической культуры для восстановления здоровья и работоспособности у лиц с различными заболеваниями и разным уровнем функционального состояния, физической подготовленности;
- ПК-42. Определять оптимальную дозировку физической нагрузки у лиц с отклонениями в состоянии здоровья;
- ПК-43. Проводить врачебно-педагогические наблюдения для учета эффективности восстановительного лечения средствами физической культуры.

Материал дисциплины «Психология» является научной основой профессиональной подготовки будущего специалиста в области физической культуры и спорта.

Учебная дисциплина «Психология» изучается студентами 1 курса факультета физической культуры и студентами 1-2 курса заочного факультета специальности 1 – 03 02 01 «Физическая культура»:

- очная форма обучения - общее количество часов – 150: аудиторное количество часов – 70 из них: лекции – 40 часов, семинарские занятия -16 часов, практические занятия – 14 часов. Форма отчетности – экзамен;

- заочная форма обучения – общее количество – 150; аудиторное количество часов – 18 из них: лекции – 16 часов, практические занятия – 2 часа. Форма отчетности – экзамен.

- заочная форма обучения (сокращенная) – общее количество часов – 150; аудиторное количество часов – 14 из них: лекции – 6 часов, практические занятия – 8 часов. Форма отчетности – экзамен.

## ТЕМАТИЧЕСКИЙ ПЛАН

№ п/п	Название темы	Лекции	Практические	Семинары	Всего
<b>1</b>	<b>Часть 1 Общая психология</b>	<b>20</b>		<b>16</b>	<b>36</b>
<b>1.1</b>	<b>Раздел 1 Введение в психологию</b>	<b>4</b>		<b>4</b>	<b>8</b>
1.1.1	Психология: предмет, задачи, методы	2		2	4
1.1.2	Психика и сознание человека	2		2	4
<b>1.2</b>	<b>Раздел 2 Личность в деятельности</b>	<b>4</b>		<b>2</b>	<b>6</b>
1.2.1	Психологическая теория деятельности	2		2	4
1.2.2	Личность, ее структура и проявление в деятельности	2	-		2
<b>1.3</b>	<b>Раздел 3 Психические и психомоторные процессы, психические состояния, психические свойства</b>	<b>20</b>	<b>8</b>	<b>10</b>	<b>38</b>
1.3.1	Познавательные процессы: ощущение и восприятие	2		2	4
1.3.2	Познавательные процессы: внимание	2		2	4
1.3.3	Познавательные процессы: память	2		2	4
1.3.4	Познавательные процессы: представление и воображение	2			2
1.3.5	Познавательные процессы: мышление и речь	2		2	4
1.3.6	Эмоциональные и волевые состояния	2		2	4
	<b>Всего часов за 1 семестр</b>	<b>20</b>	<b>-</b>	<b>16</b>	<b>36</b>
1.3.7	Психологическая структура личности	2	2		4
1.3.8	Психологическая сущность темперамента	2	2		4
1.3.9	Психологическая сущность характера	2	2		4
1.3.10	Психологическая сущность способностей	2	2		4
<b>2</b>	<b>Часть 2 Социальная, возрастная и педагогическая психология</b>	<b>12</b>	<b>6</b>		<b>18</b>
<b>2.1</b>	<b>Раздел 1 Социальная психология групп и коллектива</b>	<b>4</b>	<b>2</b>		<b>6</b>
2.1.1	Межличностные отношения в группах	2	2		4
2.1.2	Коммуникативная деятельность как психология взаимодействия	2			2
<b>2.2</b>	<b>Раздел 2 Феноменология возрастного развития</b>	<b>8</b>	<b>4</b>		<b>12</b>
2.2.1	Возрастная психология: предмет, задачи, методы	2	2		4
2.2.2	Психологические особенности возрастных периодов	2	2		4
2.2.3	Психологические особенности обучения	2			2
2.2.4	Психология педагогической	2			2

	деятельности				
	<b>Всего часов за 2 семестр</b>	<b>20</b>	<b>14</b>	<b>-</b>	<b>34</b>
	<b>Итого</b>	<b>40</b>	<b>14</b>	<b>16</b>	<b>70</b>

## СОДЕРЖАНИЕ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА

### Часть 1 Общая психология

#### Раздел 1 Введение в психологию

##### Тема 1 Психология: предмет, задачи, методы

Определение психологии как науки, изучающей факты, закономерности и механизмы психики. Предмет психологии. Исторические изменения в определении предмета психологии с древнейших времен до наших дней. Житейские и научные психологические знания. Система явлений, изучаемых современной психологией. Задачи современной психологии. Роль психологии в формировании педагогических знаний.

Современная психология и ее место в системе наук. Фундаментальные, прикладные, общие и специальные психологические науки: их назначение и взаимосвязь. Психология и философия. Психология и естествознание. Психология и педагогика. Строение психологической науки. Отрасли психологии. Общие и специальные отрасли психологии.

Методологические подходы, принципы и категории психологии. Методы психологического исследования. Классификация методов. Понятие о конкретных методиках психологического исследования. Этапы психологического исследования. Особенности интерпретации результатов психологического исследования.

##### Тема 2 Психика и сознание человека

Филогенез и онтогенез психики. Соотношение психических явлений с физиологическими процессами, происходящими в мозге человека. Строение и основные поля коры головного мозга. Функциональная асимметрия полушарий головного мозга.

Психика в свете теории отражения. Рефлекторная природа психики. Условные и безусловные рефлексы и их значение. Психика как свойство нервной системы, мозга. Процессы торможения и возбуждения. Психика как продукт и фактор эволюционного процесса. Структура психики. Возникновение психики как результат эволюции материи. Сигнальный характер психики.

Психика и сознание. Сознание как высшая форма отражения. Сознательные психические явления: психические процессы, состояния и

свойства личности. Сознательное и бессознательное. Природа человеческого сознания. Учение о динамической локализации функций.

Сознание как обобщенное отражение действительности. Деление психических явлений на процессы, свойства и состояния. Связь развития сознания с формированием и использованием речи и других знаковых систем. Понятие о рефлексии.

## **Раздел 2 Личность в деятельности**

### **Тема 1 Психологическая теория деятельности**

Понятие и строение деятельности. Определение деятельности. Принципы деятельности в психологии. Деятельность как высшая форма человеческой активности. Отличие деятельности человека от различных форм активности животных.

Строение деятельности. Внутреннее и внешние компоненты деятельности, их взаимосвязь и взаимопереходы понятия о действиях и операциях как составляющих деятельности. Понятие интериоризации.

Индивидуальный стиль деятельности ее формирование и соотношение с психическими свойствами личности и ее психическим состоянием. Деятельность и поведение. Развитие человеческой деятельности и ее виды. Преобразование деятельности в процессе ее развития.

Структура и виды деятельности, понятие о потребностях, целях, мотивах, способах деятельности.

Виды человеческой деятельности. Игра как один из основных видов деятельности в детском возрасте. Учение как деятельность. Труд как деятельность взрослого человека. Общение как деятельность.

Действия, операции, психические акты, навыки и умения в структуре деятельности, этапы их формирования и характеристика. Психическая регуляция деятельности.

### **Тема 2 Личность, ее структура и проявление в деятельности**

Понятие о личности в психологии. Сложность феномена личности и множественность ее научных определений. Отличие понятия “личность” от терминов “человек”, “индивид”, “индивидуальность”. Движущие силы и условия развития личности. Проблема биологического и социального в человеке. Индивидуальные свойства и их роль в развитии личности.

Структура личности: 6 подструктур. Социально-исторический образ жизни как источник развития личности. Индивидуальность личности. Самосознание и самооценка личности. Понятие Я-концепции. Устойчивость и изменчивость личности. Факторы, влияющие на динамику формирования и развития личности в онтогенезе.

“Направленность личности”: иерархия черт направленности: установки, потребности, мотивы, убеждения, мировоззрение и избирательность ее деятельности. “Опыт”: знания, навыки, умения,

привычки, поведение.

### **Раздел 3 Психические и психомоторные процессы, психические состояния, психические свойства**

#### **Тема 1 Познавательные процессы: ощущение и восприятие**

Понятие об ощущениях. Роль ощущений в жизни и деятельности человека. Ощущения в свете теории отражения. Ощущения и перцептивная деятельность. Классификация ощущений. Виды ощущений. Общие свойства ощущений. Чувствительность и ее измерение. Адаптация. Взаимодействие ощущений. Сенсбилизация. Синестезия. Совершенствование ощущений в результате упражнений. Зависимость полноценного развития личности от богатства ощущений. Компенсаторные возможности.

Понятие восприятия. Предметность, целостность, структурность, константность и осмысленность восприятия. Адекватность восприятия внешнему воздействию. Направленность личности и восприятие. Зависимость восприятия от характера деятельности. Физиологические основы восприятия. Восприятие как рефлекторный процесс. Классификация восприятий. Виды восприятий. Роль моторных компонентов в восприятии. Восприятие и система перцептивных действий. Зрительный поиск. Объем зрительного восприятия.

Восприятие пространства. Восприятие форм предметов. Восприятие величины, глубины и удаленности предметов. Восприятие направления. Зрительные иллюзии. Восприятие времени. Восприятия движения. Апперцепция при восприятии. Слуховое восприятие. Восприятие человеческой речи. Речь и музыка как фактор формирования слухового восприятия. Наблюдение и условия его эффективности.

#### **Тема 2 Познавательные процессы: внимание**

Понятие о внимании. Внимание как направленность и сосредоточенность психической деятельности. Свойства внимания: устойчивость, сосредоточенность, переключаемость и объем. Устойчивость внимания и проблема "колебаний" внимания. Зависимость устойчивости внимания от значимости объекта и организации деятельности. Объем внимания. Переключение внимания и подвижность нервных процессов. Распределение внимания и причины его вызывающие. Рассеянность и ее виды.

Развитие внимания у детей. Способы изучения свойств внимания. Физиологические основы внимания. Ориентировочная деятельность и внимание. Внешние проявления внимания. Функции и виды внимания.

Основные функции внимания: активизация деятельности, обеспечение избирательности познавательных процессов.

Виды внимания: природное и социально обусловленное внимание. Непосредственное и опосредствованное. Непроизвольное внимание, произвольное и послепроизвольное внимание. Чувственное и интеллектуальное внимание.

### **Тема 3 Познавательные процессы: память**

Понятие о памяти. Общественно-историческая природа памяти человека. Зависимость памяти человека от направленности личности. Виды памяти: кратковременная, долговременная и оперативная; произвольная и произвольная; словесно-логическая, образная, двигательная и эмоциональная. Роль мнемической задачи и превращение памяти в мнемическую деятельность. Структура мнемического действия.

Процессы памяти: запоминание, воспроизведение, узнавание, сохранение и забывание. Непроизвольное запоминание и воспроизведение. Роль эмоций в возникновении произвольного запоминания. Зависимость произвольного запоминания от характера и структуры деятельности. Произвольное припоминание (явление реминисценции). Произвольное запоминание и воспроизведение. Использование логических связей при запоминании и воспроизведении. Запоминание смысловое и механическое. Заучивание и рациональные приемы его организации. Оценка и место мнемических способов запоминания. Амнезии, и причины их вызывающие.

Долговременная память. Кратковременная память и ее роль в деятельности. Индивидуальные особенности памяти. Эйдетическая память.

### **Тема 4 Познавательные процессы: представление и воображение**

Социальная природа воображения. Воображение как специфический человеческий вид деятельности. Активная роль воображения в проблемных ситуациях, характеризующихся дефицитом информации. Воображение как "образное мышление". Роль фантазии в художественном и научном творчестве. Опережающее отражение в процессе воображения. Мечта и практическая деятельность. Аналитико-синтетический характер процессов воображения.

Эмоции как фактор, стимулирующий фантазию. Воображение и органические процессы. Физиологические механизмы воображения в коре больших полушарий. Идеомоторные акты и механизм внушения.

Пассивная фантазия как отказ от реальной активности. Грезы. Галлюцинации как продукт мозговой патологии. Сновидения и фазовые состояния мозга. Воображение и личность.

Индивидуальные качества воображения Роль фантазии в игровой деятельности ребенка и творческой деятельности взрослого. Связь

творчества с воображением человека. Два вида творческой фантазии: образное и логическое.

## **Тема 5 Познавательные процессы: мышление и речь**

Понятие о мышлении как высшей форме познавательной деятельности. Социальная природа мышления. Мышление и личность. Детерминация мышления. Мышление и чувственное познание. Изучение мышления в психологии и логике. Суждения и умозаключения. Мышление как процесс.

Мышление как деятельность. Мотивация мыслительной деятельности. Проблемная ситуация и задача. Мышление и решение задач. Вероятностная структура мыслительной деятельности. Выяснение условий задачи, гипотеза, программа решения, мыслительные операции, сопоставление полученных результатов с исходными условиями и т.д. Моделирование мышления. Мышление человека и "мышление" машины. Эвристический подход к проблемам мышления. Основные механизмы мышления. Мышление как анализ и синтез. Виды мышления и его индивидуальные особенности. Значения целеустремленности мышления. Культура ума.

Мышление и речь. Единство мышления и речи. Физиологические основы мышления. Роль скрытых речевых реакций в процессах мышления. Виды речевой деятельности. Устная речь. Интонация и другие коммуникативные и экспрессивные возможности устной речи. Диалогическая и монологическая речь и ее особенности. Внутренняя речь, ее происхождение. Взаимосвязь внутренней и внешней речи. Важнейшие черты внутренней речи, ее сокращенность и обобщенность. Письменная речь. Внутренняя речевая деятельность и письменная речь. Понимание письменной речи. Роль слова в формировании понятий. Исторический процесс образования понятий. Формирования понятий в процессе обучения.

## **Тема 6 Эмоциональные и волевые состояния**

Понятие о чувствах. Чувства и потребности личности. Сигнальная и регулятивная функции чувств. Роль чувства в практической и познавательной деятельности человека. Амбивалентные чувства. Предмет чувств. Основные качества чувства. Личность как субъект чувств.

Историческая обусловленность человеческих чувств. Формы переживания чувств. Чувственный тон. Активизирующее и тормозящее действие эмоций. Эмоции при пробуждении и удовлетворении потребностей.

Высшие чувства как результат общественного развития личности и как мотивы поведения. Моральные, интеллектуальные и эстетические чувства. Роль чувств в формировании убеждений человека. Чувства выражающие отношения человека к человеку. Роль воспитания чувств в формировании личности. Социальная обусловленность чувств.



Динамика изменения эмоций. Физиологические механизмы эмоций. Эмоциональные состояния и их экспрессивная сторона. Аффект и стадии его протекания. Патологический аффект. Стрессы и условия их вызывающие. Эмоциональность личности.

Понятие о воле. Воля и ее основные психологические признаки. Значение воли в жизни человека. Первичные и вторичные волевые качества. Высшие качества человека. Понятие о волевом действии. Структура волевого действия. Динамика волевого действия. Мотивация волевого действия.

Рефлексия и волевое действие. Волевой акт, его структура и механизмы. Мотивация волевого действия и состояние "борьбы" мотивов. Волевое усилие, его природа. Принятие решения и исполнение как этап волевого акта. Волевые процессы. Регулирующая, стимулирующая и задерживающая функции воли.

Волевые качества личности, их формирование. Роль коллектива в формировании воли. Расстройства волевой деятельности и причины, их вызывающие. Проблемы "свободы воли" и пути ее решения. Социальная обусловленность.

## **Тема 7 Психологическая структура, формирование и развитие личности**

Научные и житейские понятия индивида, личности и индивидуальности. Категория «личность» как базовое понятие в психологии. Сущность и современное состояние проблемы личности в психологии.

Социогенетическое, психогенетическое и интеграционное направления исследования личности. Идеи и основные положения психодинамической, аналитической, гуманистической, когнитивной, поведенческой и деятельностной теории личности.

Понятие психологической структуры личности. Соотношение биологического и социального в психологической структуре личности. Формирование, развитие и устойчивость личности. Периодизация психического, когнитивного и личностного развития. Понятие сензитивного и кризисного периодов психического развития личности.

Понятие о состояниях и свойствах (качествах личности). Понятие адаптации человека к окружающей среде. Физиологический, психологический и социальный уровни адаптации. Типовые состояния организма и психики. Релаксация, сон, оптимальная работоспособность, утомление, стресс. Понятие нормы, пограничного состояния и патологии.

## **Тема 8 Психологическая сущность темперамента**

Понятие о темпераменте. Устойчивость и постоянство темпераментов в ходе психического развития. Теории и историческое содержание терминологии в учении о темпераментах. Круг психических свойств, характеризующих темперамент. Типы темпераментов и их психологическая

характеристика.

Физиологические основы темперамента. Тип высшей нервной деятельности и темперамент. Многозначность связей между типом нервной системы и типом темперамента. Специфичность психологических закономерностей темперамента. Проявление темперамента в поведении и деятельности. Мотивы поведения и темпераменты. Проблема изменчивости темперамента.

Индивидуальный стиль деятельности. Роль наследственного фактора в происхождении свойств темперамента. Учет типов темперамента школьников в индивидуальной и учебно-воспитательной работе.

## **Тема 9 Психологическая сущность характера**

Понятие о характере. Типология. Обусловленность характера общественными отношениями и межличностными отношениями в коллективе и социальной группе. Характер и волевые качества личности. Характер и эмоциональный склад человека. Характер и привычные формы поведения. Черты характера и его целостность. Структура характера и симптомокомплексы его свойств. Физиологические основы характера. Характер и направленность личности. Проявление и акцентуации характеров. Патологические черты характера. Экспрессивные выявления характера.

Связь характера с темпераментом и волей, его формирование в процессе обучения и воспитания, учет в спортивной деятельности. Формирование характера в коллективе, в трудовой деятельности. Роль конфликтных ситуаций в формировании характера.

## **Тема 10 Психологическая сущность способностей**

Понятие о способностях. Способности и успешность деятельности. Количественная и качественная характеристика способностей. Проблемы измерения и определения способностей. Структура способностей. Общие и специальные способности. Возможности компенсации способностей.

Способности, задатки и индивидуальные различия, их соотношение. Врожденное и приобретенное в способностях. Условия проявления, развития и формирования. Способности в связи с общими и парциальными типами высшей нервной деятельности. Мыслительный и художественный типы как один из видов индивидуально-психологических различий, от которых зависит специфическое своеобразие способностей. Проблема наследственности способностей.

Зависимость развития способностей от обучения. Роль интересов и склонностей в формировании способностей. Талант, его происхождение и роль труда в его формировании и реализации. Трудолюбие как фактор развития способностей школьника. Способности и успешность деятельности, задачи профориентации.

## **Часть 2 Социальная, возрастная и педагогическая психология**

### **Раздел 1 Социальная психология групп и коллектива**

#### **Тема 1 Межличностные отношения в группах**

Понятие о группах, их классификация: условная группа, реальная группа: школьный класс, производственная группа, семья. История возникновения и закономерности существования больших общностей. Структура группы.

Коллектив. Коллективизм как солидарность личности с целями коллектива. Групповая дифференциация и интеграция.

Закономерности внутригрупповой и внутриколлективной жизни. Развитие коллектива и коллективистических отношений в нем. Положение ученика в классном коллективе в зависимости от сложившихся межличностных отношений.

Взаимодействие в группе. Групповая совместимость. Вопрос о “руководстве” и “лидерстве” в коллективе. Понятие о референтной группе. Структура коллектива и необходимость ее учета в воспитательной работе.

Личность и группа: проблема лидерства и руководства.

Социометрия, социометрическая методика.

Феноменология малых групп, ее учет в спортивной деятельности. Малая группа – спортивная команда. Руководство малой группой – спортивной командой.

#### **Тема 2 Коммуникативная деятельность как психология взаимодействия**

Понятие общения. Виды общения, его функции, роль общения в психическом развитии человека. Общение как обмен информацией. Общение как взаимодействие. Средства общения. Вербальные и невербальные средства общения.

Коммуникативная компетентность. Стратегии, тактики общения. Уровни общения; конвенциональный примитивный, манипулятивный, стандартизированный, игровой, деловой и духовный.

Механизмы межличностного восприятия: идентификация, рефлексия, стереотипизация, эмпатия. Виды и техники слушания.

Влияние общения на развитие личности.

### **Раздел 2 Феноменология возрастного развития**

#### **Тема 1 Возрастная психология: предмет, задачи, факторы развития**

Предмет и методы возрастной психологии. Современные возрастные периодизации психического развития, на которые ориентируется система образования. Проблемы психологии возрастного развития. Понятия «возраст» и «развитие». Понятия, близкие понятию развития (созревание, становление, формирование). Классификация возрастов жизни (исторический подход). Психологическое время личности. Акмеология, геронтология.

Биологический и социальный факторы развития ребенка.

Критерии периодизации психического развития. Движущие силы психического развития. Социальная ситуация развития. Ведущий вид деятельности. Центральное личностное новообразование в психике ребенка.

Психологический смысл кризиса и понятие конструктивного взросления.

Основные концепции психологии развития. Периодизация психического развития ребенка по Д.Б.Эльконину. Социально-психологическая концепция возрастного развития личности (А.В.Петровский). Понятие социальной ситуации развития (Л.С.Выготский). Проблема обучения и умственного развития. Понятие «зоны ближайшего развития» (Л.С.Выготский).

## **Тема 2 Психологические особенности возрастных периодов**

Место детства в становлении ребенка как личности. Роль социальных факторов в формировании и развитии личности ребенка. Общая характеристика достижений в психическом развитии детей от рождения до трехлетнего возраста. Общение младенцев и детей раннего возраста с окружающими людьми. Речь в становлении личности ребенка. Симптомы кризиса 3-х лет.

Развитие личности ребенка в дошкольном возрасте. Усвоение нравственных норм. Эмоционально-мотивационная регуляция поведения. Формирование базисных личностных качеств ребенка-дошкольника. Психологические личностные новообразования дошкольного возраста. Взаимоотношения дошкольника и младших школьников с окружающими людьми.

Формирование личности в младшем школьном возрасте. Готовность к школьному обучению. Кризис 7 лет. Развитие мотивации достижения успеха. Усвоение правил и норм общения. Интегральная характеристика психологии ребенка младшего школьного возраста.

Психологические особенности личности подростка. Ситуация личностного развития в подростковом возрасте. Формирование у подростков волевых качеств личности. Достижения в психологическом развитии подростков. Взаимоотношения подростков.

Развитие личности в ранней юности. Формирование и развитие морали в юношеском возрасте. Становление мировоззрения. Нравственное самоопределение в юности. Интегральные черты психологии старшего школьника. Отношения с людьми в раннем юношеском возрасте.

### **Тема 3 Психологические особенности обучения**

Предмет педагогической психологии. Психологические аспекты педагогической деятельности, отличие обучения от воспитания. Психология личности педагога.

Психологические основы обучения. Теория поэтапного формирования умственных действий. Соотношение обучения и психического развития. Успешность и активность обучения. Учение, научение, обучение, самообразование.

Психологические основы воспитания как процесс формирования личности, ее социальных установок. Психологические механизмы воспитания и перевоспитания.

Воспитание и образование, их взаимосвязь и взаимозависимость в процессе формирования и социализации личности.

### **Тема 4 Психология педагогической деятельности**

Место педагога в современном обществе. Роль учителя в идеологическом, социальном и культурном прогрессе общества. Психологические требования к личности педагога. Основные требования, предъявляемые к интеллекту, эрудиции, культуре и личности педагога. Индивидуальность педагога. Постоянные и социально-значимые требования к личности педагога. Методика определения социально-специфических качеств личности, необходимых педагогу.

Общие и специальные способности педагога. Понятие об общих и специальных способностях. Необходимость целенаправленного отбора людей для педагогической профессии и развития у них соответствующих способностей. Знания, умения, навыки педагога как воспитателя. Коммуникативные способности, их роль и место в деятельности педагога.

Индивидуальный стиль педагогической деятельности. Понятие об индивидуальном стиле педагогической деятельности. Формирование личностной индивидуальности ребенка через индивидуальный стиль педагогической деятельности. Проблема совмещения индивидуальности и общих требований, предъявляемых к педагогической профессии.

### ***Примерный перечень семинарских занятий***

1. Предмет психологии: ее задачи и методы
2. Психика и сознание человека
3. Психологическая теория деятельности
4. Познавательные процессы: ощущение и восприятие
5. Познавательные процессы: внимание
6. Познавательные процессы: память
7. Познавательные процессы: мышление и речь
8. Эмоциональные и волевые состояния

### ***Примерный перечень практических занятий***

1. Психологическая структура, формирование и развитие личности
2. Психологическая сущность темперамента
3. Психологическая сущность характера
4. Психологическая сущность способностей
5. Межличностные отношения в группах
6. Возрастная психология: предмет, задачи, методы
7. Психологические особенности возрастных периодов

### ***Рекомендуемые формы контроля знаний***

1. Тестовые задания
2. Реферативные работы
3. Контрольные работы
4. Групповые консультации

### ***Рекомендуемые темы тестовых заданий***

1. Введение в общую психологию
2. Психические познавательные и эмоционально-волевые процессы
3. Психические индивидуальные свойства личности

### ***Рекомендуемые темы реферативных работ***

1. Становление психологии как самостоятельной науки.
2. Предмет, виды, этапы и типовые задачи психологического исследования.
3. Рефлекторный механизм психической формы отражения как основа психической деятельности человека.
4. Психические процессы, состояния и свойства: сущность и взаимосвязь.
5. Неосознаваемые психические процессы и состояния.
6. Деятельность как базовая категория психологии.
7. Сущность общения с позиций деятельностного подхода
8. Взаимодействие, адаптация и нарушение ощущений.
9. Развитие ощущений в онтогенезе
10. Закономерности, явления и эффекты восприятия пространства и движения

11. Сравнительная характеристика свойств и функций представлений, восприятия и памяти
12. Память как основа психической деятельности. Взаимосвязь видов памяти
13. Развитие и расстройства внимания
14. Индивидуальные различия, закономерности формирования и развитие воображения
15. Способы активизации мышления.
16. Мышление и творчество.
17. Нарушения мыслительных процессов
18. Темперамент и проблемы деятельности и воспитания
19. Характер как сложное психическое образование
20. Волевые качества личности и условия их развития
21. Эмоции и личность
22. Потребности и цели в мотивационной сфере личности
23. Интеллект: структура, индивидуальные особенности, оценка, связь с мышлением, нарушения
24. Самосознание как высший уровень развития сознания человека: структура, формирование
25. Социально-психологические факторы эффективности групповой деятельности
26. Психологические основы руководства детскими группами и коллективами
27. Теоретические вопросы педагогической психологии воспитания
28. Теоретические вопросы педагогической деятельности

#### ***Рекомендуемые темы контрольных работ***

1. Введение в психологию
2. Личность в деятельности
3. Психические познавательные и эмоционально-волевые процессы
4. Индивидуально-психологические свойства личности
5. Социальная психология групп и коллектива
6. Феноменология возрастного развития
7. Основные проблемы педагогической психологии

#### ***РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА***

## Основная

1. Возрастная и педагогическая психология / под ред. А.В. Петровского. – М.: Просвещение, 1979.
2. Выготский, Л.С. История развития высших психических функций / Л.С. Выготский; собр. соч.– Т.3. – М.: Педагогика, 1983.
3. Выготский, Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л.С. Выготский. – СПб.: Изд-во «Союз», 1997.
4. Выготский, Л.С. Лекции по психологии / Л.С. Выготский. – СПб.: Изд-во «Союз», 2004.
5. Гальперин, П.Я. Введение в психологию / П.Я. Гальперин. – М.: Педагогика, 1976.
6. Колесников, В.Н. Лекции по психологии индивидуальности / В.Н. Колесников. – М.: Просвещение, 1996.
7. Кон И.С. Психология ранней юности / под. ред. И.С. Кон. – М.: Просвещение, 1989.
8. Леонтьев, А.Н. Проблемы развития психики / А.Н. Леонтьев. – М.: Просвещение, 1987.
9. Немов, Р.С. Психология: учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений / Р.С. Немов – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003.
10. Немов, Р.С. Психология. Учебник для высш. учеб. заведений./ под. ред. Р.С. Немов – М.: Просвещение, 1995.
11. Немов, Р.С. Общая психология. Возрастная психология (Психология развития). Педагогическая психология. Учебные планы и программы курсов. – М.: Московский псих.-соц. инст., Флинта, 1998.
12. Петровский, А.В. Личность. Деятельность. Коллектив / А.В. Петровский. – М.: Просвещение, 1992.
13. Попов, А.Л. Психология: учеб. пособие для физкультурных вузов и факультетов физ. воспит. /А.Л. Попов. – М.: Флинта: Наука, 2002.
14. Смирнова, Е.О. Детская психология: учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений /Е.О. Смирнова. – М.: Гуманит. изд. Центр ВЛАДОС, 2003.
15. Родионов, А.В. Психология физического воспитания и спорта: учебник для вузов / А.В. Родионов. – М.: Академ. Проект; Фонд «Мир», 2004.
16. Столяренко, Л.Д. Основы психологии. /Л.С. Столяренко; изд-е третье, переработанное и дополненное. Серия "Учебники, учебные пособия". – Ростов-на-Дону: Феникс, 2000.

## Дополнительная

17. Баттервот, Дж., Харрис М. Принципы психологии развития / Дж.Баттервот, М. Харрис. – М.: Совершенство, 1998.
18. Баскакова, И.Л. Внимание дошкольника, методы развития / И.Л.Баскакова. – М.: Академия, 1993.
19. Брендель, С. Психологический тренинг коллектива / С.Брендель, Ю. Шпиклис. – М.: Мир, 1984.



20. Божович, Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте./ Л.И.Божович. – М.: Просвещение, 1968.
21. Брушлинский, А.В. Мышление и общение / А.В. Брушлинский, В.А. Поликарпов. – Мн.: Вышэйшая школа, 1990.
22. Валитова, И.Е. Психология развития ребенка дошкольного возраста: задачи и упражнения: учеб. пособие /И.Е. Валитова. – Мн.: Універсітэцкае, 1997.
23. Гиппенрейтер, Ю.Б. Введение в общую психологию/ Ю.Б. Гиппенрейтер. – М.: Изд-во института психотерапии, 1998.
24. Голубева, Э.А. Индивидуальные особенности памяти / Э.А. Голубева. – М.: Мир, 1980.
25. Готовность к школе: Руководство практического психолога / под ред. И.В.Дубровиной. – М.: ВЛАДОС, 1995.
26. Козубовский, В.М. Общая психология: методология, сознание, деятельность: учебн. пособие / В.М. Козубовский . – Мн.: Амалфея, 2003.
27. Козубовский, В.М. Общая психология: уч.-метод. пособие для студентов специальности «Психология» /В.М. Козубовский. – Мн.: МИУ, 2002.
28. Корнилова, Т.В. Диагностика мотивации и готовности к риску. / Т.В. Корнилова. – М.: Педагогика, 1997.
29. Крысько, В.Г. Общая психология в схемах и комментариях: учеб. пособие /В.Г. Крысько. – СПб.: Изд-во «Питер», 2006.
30. Кулагина, И.Ю. Возрастная психология (Развитие ребенка от рождения до 17 лет): учеб. пособие. /И.Ю.Кулагина 5-е изд. – М.: Изд-во УРАО, 1999.
31. Кулагина, И.Ю. Возрастная психология: учеб. пос./ И.Ю. Кулагина. – М.: УРАО, 1997. – 176 с.
32. Мухина, В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: учебник / В.С Мухина. – М.: Академия, 1998.
33. Мухина, В.С. Шестилетний ребенок в школе / В.С. Мухина – М.: Просвещение, 1986.
34. Петухов, В.В. Психология мышления / В.В. Петухов. – М.: МГУ, 1987.
35. Пиаже Э. Речь и мышление ребенка / Э. Пиаже. – СПб., 1997.  
Практическая психология образования / под ред. И.В.Дубровиной: учебник. – М.: Сфера, 1997.
36. Розин, В.М. Психология: теория и практика. / В.М.Розин – М.: Просвещение, 1997.
37. Столяренко, Л.Д., Психология управления / Л.Д.Столяренко, Самыгин С.И. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1997.
38. Чеховских, М.И. Психология : учеб. пособие / М.И. Чеховских. – 3-е изд., стер. – М.: Новое знание, 2006.
39. Шейнов, В.П. Конфликты в нашей жизни и их разрешение / В.П. Шейнов. – Мн: Вышэйшая школа, 1996.

40. Айсмонтас, Б.Б. Общая психология: Тесты / Б.Б. Айсмонтас. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС. 2002.
41. Дарвиш, О.Б. Возрастная психология : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / О.Б. Дарвиш ; под. Ред. В.Е. Ключко. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2004.
42. Елисеев, О.В. Практикум по психологии личности / О.В. Елисеев. – СПб.: Изд-во «Питер», 2000.
43. Основы психологии: Практикум / ред.-сост. Л.Д. Столяренко. Изд-е 5-е. – Ростов н/Д: изд-во «Феникс», 2004.
44. Основы психологии: практикум: учеб. пособие для студентов мед. высш. учеб. завед. /В.П. Дуброва, И.В. Елкина, А.В. Ковалевич, А.Л., Церковский; под общ. ред. В.П. Дубровой. – Мн.: Беларусь, 2003.
45. Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии: учеб. пособие / В.Д.Балин, В.К. Гайда, В.К. Гербачевский и др. //под общей ред. А.А. Крылова, С.А. Маничева. – СПб.: Изд-ва «Питер», 2000.
46. Практикум по возрастной и педагогической психологии / под ред. А.И.Щербакова. – М.: Просвещение, 1987.
47. Смирнов, А.Г. Практикум по общей психологии: учеб. пособие / А.Г. Смирнов. – М.: Изд-во Института психотерапии, 2002.

**С ДРУГИМИ ДИСЦИПЛИНАМИ СПЕЦИАЛЬНОСТИ  
1 - 03 02 01 «Физическая культура»**

Название дисциплины, с которой требуется согласование	Название кафедры	Предложения об изменениях в содержании учебной программы по изучаемой учебной дисциплине	Решение, принятое кафедрой, разработавшей учебную программу (с указанием даты и номера протокола)
Теория и методика физической культуры	Кафедра теории и методики физической культуры	Замечаний и изменений нет	Рекомендовать к утверждению учебную программу в представленном варианте протокол № ___ от .....201__
Теория спорта	Кафедра теории и методики физической культуры	Замечаний и изменений нет	
Социология физической культуры и спорта	Кафедра теории и методики физической культуры	Замечаний и изменений нет	
Психология физической культуры и спорта	Кафедра теории и методики физической культуры	Замечаний и изменений нет	

Заведующий кафедрой  
теории и методики физической культуры  
к.пед.н., доцент

\_\_\_\_\_ С.В. Севдалев

ДОПОЛНЕНИЯ И ИЗМЕНЕНИЯ К УЧЕБНОЙ ПРОГРАММЕ  
ПО ИЗУЧАЕМОЙ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЕ

на \_\_\_\_ / \_\_\_\_ учебный год

№№ пп	Дополнения и изменения	Основание

Учебная программа пересмотрена и одобрена на заседании кафедры  
Теории и методики физической культуры  
(протокол № \_\_\_\_ от \_\_\_\_\_ 201 \_ г.)

Заведующий кафедрой  
теории и методики физической культуры  
к.пед.н., доцент

\_\_\_\_\_ С.В. Севдалев

УТВЕРЖДАЮ  
Декан факультета физической культуры  
УО «ГГУ им. Ф. Скорины»  
доктор пед. наук, профессор

\_\_\_\_\_ Г.И. Нарскин

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ