

МИНИСТЕРСТВО СЕЛЬСКОГО ХОЗЯЙСТВА
И ПРОДОВОЛЬСТВИЯ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ

Учреждение образования
«БЕЛОРУССКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
АГРАРНЫЙ ТЕХНИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

Кафедра психологии и педагогики

Т. Ю. Шлыкова

ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА

Учебно-методическое пособие

Минск
БГАТУ
2011

УДК 159.9 + 37.01(07)
ББК 88 + 74.00я7
Ш70

*Рекомендовано научно-методическим советом
агротехнического факультета БГАТУ.
Протокол № 3 от 22 ноября 2010 г.*

Рецензенты:

доцент кафедры психологии и педагогического мастерства РИВШ,
кандидат педагогических наук, доцент *Е. И. Бараева*;
заведующий кафедрой менеджмента и маркетинга БГАТУ,
кандидат экономических наук, доцент *М. Ф. Рыжанков*

Педагогика и психология : учебно-методическое пособие /
Ш70 Т. Ю. Шлыкова. — Минск : БГАТУ, 2011. — 248 с.
ISBN 978-985-519-413-3.

Подготовлено в соответствии с учебной программой дисциплины «Педагогика и психология». В пособие включены материалы лекционных и семинарских занятий, рекомендуемая литература и словарь терминов.
Предназначено для аспирантов.

УДК 159.9 + 37.01(07)
ББК 88 + 74.00я7

ISBN 978-985-519-413-3

© БГАТУ, 2011

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
РАЗДЕЛ I. ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ.....	8
1.1. ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА: ОБЩНОСТЬ И РАЗЛИЧИЕ.....	8
1.2. ФОРМЫ ЧЕЛОВЕЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ.....	34
1.3. ПСИХИКА И СОЗНАНИЕ ЧЕЛОВЕКА.....	51
1.4. МЕТОДЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ.....	56
РАЗДЕЛ II. ЛИЧНОСТЬ. ВОСПИТАНИЕ И САМОВОСПИТАНИЕ.....	67
2.1. ПОНЯТИЕ О ЛИЧНОСТИ.....	67
2.2. ТЕМПЕРАМЕНТ И ХАРАКТЕР.....	77
2.3. ПОТРЕБНОСТНО-МОТИВАЦИОННАЯ СФЕРА ЛИЧНОСТИ.....	81
2.4. САМОСОЗНАНИЕ ЛИЧНОСТИ.....	89
2.5. СТАНОВЛЕНИЕ ЛИЧНОСТИ. ВОСПИТАНИЕ И САМОВОСПИТАНИЕ.....	99
2.6. ПСИХИЧЕСКАЯ РЕГУЛЯЦИЯ И САМОРЕГУЛЯЦИЯ.....	118
РАЗДЕЛ III. ПСИХОЛОГИЯ ПОЗНАНИЯ.....	143
3.1. СЕНСОРНО-ПЕРЦЕПТИВНЫЕ ПРОЦЕССЫ.....	143
3.2. УНИВЕРСАЛЬНЫЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫЕ ПРОЦЕССЫ.....	151
3.3. ВООБРАЖЕНИЕ.....	164
3.4. МЫШЛЕНИЕ.....	170
3.5. ЯЗЫК И РЕЧЬ.....	183
РАЗДЕЛ IV. ОБУЧЕНИЕ, УЧЕНИЕ, САМООБУЧЕНИЕ.....	188
4.1. СПОСОБНОСТИ ЧЕЛОВЕКА.....	188
4.2. ОБУЧЕНИЕ И САМООБУЧЕНИЕ.....	196
ЛИТЕРАТУРА.....	210
КРАТКИЙ СЛОВАРЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ТЕРМИНОВ.....	216

ВВЕДЕНИЕ

С возрастанием роли человека в социально-экономических преобразованиях повышается значение наук о человеке и образовании. Активно происходит психологизация и педагогизация различных областей общественной жизни; расширяется сфера образования, особенно образования взрослых; становится массовым высшее образование, а развитие самой образовательной сферы все шире обеспечивается на научно-педагогической и психологической основах.

Актуализируется необходимость овладения научными работниками независимо от полученной специальности основами психолого-педагогических знаний, освоения способов продуктивного мышления, новых видов деятельности и отношений между людьми.

Кардинально меняющиеся социальные параметры общества оказывают прямое влияние на все его институты образования, различные виды задач в профессиональной деятельности сотрудника вуза, включая педагогическую и научную. Уходит в прошлое стиль деятельности, опиравшийся на командно-административные методы педагогической работы.

Новые подходы к образованию, связанные с преодолением репродуктивного стиля в обучении, обеспечением познавательной активности и самостоятельности мышления обучающихся, открывают и новые перспективы для реализации потенциальных возможностей каждой личности, каждого научного коллектива.

Исходя из важнейшей цели воспитания в общества — развитие гражданских, нравственных качеств, творческих способностей и готовности личности к ответственному преобразованию окружающего мира на основе эффективных форм общественной жизни, психолого-педагогическое знание приобретает особую значимость как общечеловеческая ценность, социальный механизм развития личности.

Современные психология и педагогика располагают знаниями, усвоение которых повышает психолого-педагогическую культуру аспиранта как будущего сотрудника вуза высшей научной квалификации.

За последние годы психолого-педагогическая наука, практика обучения и воспитания обогатились новым содержанием. Масштабные исследования, связанные с активизацией человеческих

возможностей, инновациями в образовательной практике, позволили выделить наиболее эффективные модели, целостные технологии научного познания и образования, развития и реализации творческого потенциала личности и социальных групп.

Цели и задачи учебной дисциплины

Освоение аспирантами высших учебных заведений современных основ педагогики и психологии направлено на повышение качества подготовки к профессиональной деятельности будущего преподавателя высшей школы и ученого. Универсальность психолого-педагогических знаний и умений заключается в том, что они обеспечивают успешность решения многих профессионально-социальных проблем и задач, к которым относятся: организация педагогической деятельности, педагогического сотрудничества и общения в системе «преподаватель — студент»; предупреждение и разрешение конфликтов; обучение и повышение квалификации; решение социально-воспитательных задач в педагогическом коллективе; управление студенческим коллективом; стимулирование и обеспечение собственного личностно-профессионального роста в течение всей жизни, развитие творческого потенциала, становление карьеры и формирование своего имиджа. Все это обеспечивает развитие у аспирантов психолого-педагогической культуры, которая способствует формированию социально-личностных компетенций будущего преподавателя высшей школы и ученого.

Цель дисциплины «Педагогика и психология» — повышение уровня психолого-педагогической компетентности, психосоциальной адаптивности и психолого-педагогической культуры, совершенствование педагогического общения со студентами.

Задачи преподавания дисциплины «Педагогика и психология»:

- освоение аспирантами знаний о сущности, закономерностях, принципах обеспечения психической активности обучающихся в условиях высшей школы;
- формирование у аспирантов навыков самоанализа, психологического понимания и интерпретации поведения студентов и коллег, стимулирования процессов самореализации и самосовершенствования;
- развитие у аспирантов умений адекватной психологической перцепции, оценки и рефлексии событий учебно-воспитательного процесса вуза;
- освоение аспирантами на основе междисциплинарного подхода системных знаний об образовании как социокультурном феномене; педагогических объектах, явлениях, процессах, системах, которые оказывают значительное влияние на обучение, воспитание, образование и развитие личности в высшей школе; формирование

обобщенных умений применять психолого-педагогические знания, принципы, методы для решения социально-профессиональных задач (управление коллективом, организация сотрудничества, воспитание и обучение студентов и др.), обеспечения полноценного развития и гуманистического воспитания студентов в вузе;

- формирование у аспирантов отношения к образованию как общечеловеческой ценности, сознательного и ответственного отношения к социально-педагогической действительности, готовности будущих специалистов к участию в государственно-общественном управлении системой образования, культуры социального взаимодействия и коммуникации; развитие способности к постоянному самообразованию и самовоспитанию;
- освоение аспирантами способов системного и сравнительного анализа, форм продуктивного, критического мышления; развитие умений рефлексии собственной деятельности; формирование способности к непрерывному саморазвитию и эффективной самореализации в сфере педагогической профессии.

Психолого-педагогические знания и умения, составляющие основу профессиональной компетентности, будут способствовать формированию социально-личностных компетенций будущего преподавателя высшей школы и ученого.

В результате освоения курса «Педагогика и психология» аспиранты должны

знать:

- теоретико-гипотетические модели ключевых проблем психологии и педагогики, основные категории и понятия психологии и педагогики (образование, обучение, воспитание, формирование, учебная деятельность, деятельность преподавателя, научно-исследовательская деятельность, учебные заведения, высшая школа, личность студента, управление, самоуправление в высшей школе, студенческий коллектив, педагогические ценности преподавателей высшей школы, профессорско-преподавательский состав, профессиональная подготовка в вузе);

уметь:

- работать с психолого-педагогической литературой, проводить анализ психолого-педагогических теорий и концепций;

- анализировать психолого-педагогические процессы, происходящие в обществе в различные периоды истории, закономерности становления, функционирования психолого-педагогических систем;

- применять методы психолого-педагогического исследования, использовать полученные знания в профессиональной деятельности;

характеризовать основные подходы к рассмотрению понятий психология и педагогика, психолого-педагогические концепции и

методы психолого-педагогического анализа, явления и закономерности развития психолого-педагогических систем;

оценивать и прогнозировать актуальные проблемы педагогики и психологии.

Таблица 1

Примерный тематический план

Название разделов и тем	Количество аудиторных часов		
	Всего	Лекции	Семинарские занятия
Раздел I. Общие вопросы педагогики и психологии			
1.1. Психология и педагогика: общность и различие	2	2	-
1.2. Формы человеческой активности	2	2	-
1.3. Психика и сознание человека	2	2	-
1.4. Методы психолого-педагогических исследований	2	2	-
Раздел II. Личность. Воспитание и самовоспитание			
2.1. Понятие о личности	2	2	-
2.2. Темперамент и характер	4	2	2
2.3. Потребностно-мотивационная сфера личности	2	2	-
2.4. Самосознание личности	4	2	2
2.5. Становление личности. Воспитание и самовоспитание	4	2	2
2.6. Психическая регуляция и саморегуляция	4	2	2
Раздел III. Психология познания			
3.1. Сенсорно-перцептивные процессы	2	2	-
3.2. Универсальные познавательные процессы	4	2	2
3.3. Воображение	4	2	2
3.4. Мышление	4	2	2
3.5. Язык и речь	2	2	-
Раздел IV. Обучение, учение, самообучение			
4.1. Общие познавательные способности	4	2	2
4.2. Обучение и самообучение	3	2	1
Всего:	51	34	17

РАЗДЕЛ I. ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ

1.1. ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА: ОБЩНОСТЬ И РАЗЛИЧИЕ

Психология и педагогика как науки о бытии и становлении личности

Современная концепция высшего образования в Беларуси исходит из того, что образованный человек должен хорошо разбираться в жизни, людях, их отношениях. Каждый хочет быть сильным, умелым, уважаемым, успешным в жизни. Для этого ему необходимо бережно относиться к самому себе, правильно оценивать себя, полно использовать возможности для саморазвития, умело направлять свое поведение, чтобы держать свою судьбу в собственных руках. Это возможно, если он обладает соответствующими научными знаниями в области психологии и педагогики, а не руководствуется бытательскими представлениями.

Психология и педагогика — науки о жизни. Это прикладные науки. Их знания — не балласт для памяти, который можно выбросить после сдачи зачета или экзамена. Они должны войти в систему мировосприятия, практического мышления образованного человека, его внутренних установок и привычек, использоваться как инструмент при решении проблем жизни и профессиональной деятельности. Именно в таком эвристическом ключе и раскрываются они в учебном пособии.

Психология и педагогика — науки, обращенные к практике, погруженные в гущу проблем жизни человека и общества, ищущие ответы на самые насущные их проблемы.

Изучение психологии и педагогики, даже самых фундаментальных ее положений, выполнит свои функции, если будет стро-

иться не на абстракциях для запоминания, а как глубокое и образное понимание психологических и педагогических реальностей, как выводы из опыта жизни, как уроки для сегодняшней практики и будущего.

Изучение учебной дисциплины «Педагогика и психология» — не простая передача аспирантам определенного объема знаний, но и личностный акт, призванный способствовать общим и профессиональным подвижкам в их личности. Это достигается реализацией комплекса психологических и педагогических функций.

Образовательно-мировоззренческая функция заключается в существенном расширении знаний аспирантов о человеке, без понимания которого мир остается непознанным, а жизнь общества представляется большой гудящей неразберихой. Житейские знания и суждения о человеке, его судьбе, возможностях, которые по разным поводам приобретаются в опыте жизни каждым человеком и которые в большинстве можно отнести к заблуждениям, заменяются научно достоверными, систематизированными знаниями, превращаются во взгляды на жизнь, в убеждения, надежные опоры на жизненном пути.

Воспитательно-мобилизующая функция выражается в мощном вкладе, который вносят психология и педагогика в гуманизацию личности, изучающей их. Осведомленные в их вопросах люди по-другому, глубже и обстоятельнее начинают воспринимать других людей, контакты с ними, цивилизованнее строить отношения и вести себя. Нет, наверное, такого человека, который, изучая психологию и педагогику, не примерял бы их положения к себе. Начинается более достоверная оценка себя, своих достоинств и недостатков, понимание упущенных возможностей, побуждение к самосовершенствованию, к более цивилизованному поведению, к следованию рекомендациям этих наук. Понимание возможностей быть лучше, успешнее в жизни, знание реальных возможностей самореализации и самоутверждения вооружает оптимизмом, превращается из красивого лозунга в привлекательную и достижимую реальность, главное, зависящую от себя самого.

Жизненно-практическая функция заключается в обогащении аспирантов знаниями и установками на использование многих конкретных положений и рекомендаций психологии и педагогики в своей жизни, в образовательном учреждении, в семье, среди людей, на досуге, в трудных ситуациях и пр. Они позволяют значительно уменьшить число неудач, конфликтов, связанных с ними переживаний, повысить успешность при самоутверждении.

Профессионально-прикладная функция связана с обогащением специалиста психологическими и педагогическими знаниями, навыками и умениями, нужными для трудовой деятельности. Любой труд — это взаимоотношения и сотрудничество с людьми, без правильного решения человеческих проблем в нем успеха не видать.

Развивающая функция имеет тоже достаточно разнообразные проявления. Все изложенное о функциях уже свидетельствует о широком развивающем влиянии изучения психологии и педагогики на личность аспиранта. В процессе усвоения знаний, практики их применения в образовательном процессе происходит положительная динамика в общем и профессиональном развитии обучающихся и такого специфического качества, как психологическое и педагогическое мышление. Содержание, формы и методы преподавания учебной дисциплины предусматривают также целенаправленное развитие отдельных профессиональных качеств научных работников: наблюдательности, рефлексии, памяти, внимания и др.

Изучение психологии и педагогики строится эффективно, если реализуются все функции.

Настоящее учебно-методическое пособие ориентировано на воплощение рассмотренных концептуальных положений.

Психологические и педагогические основы деятельности образовательного учреждения

Деятельность образовательного учреждения насыщена взаимосвязанными педагогическими и психологическими факторами. В их совокупности представлены блоки образовательного процесса.

Первый блок — цели образования и подготовки специалистов. Цель — начальный и конечный пункт любой деятельности. Конечный результат должен полностью соответствовать намеченной цели. Не уяснив точно цель, не приняв ее, не построив строго в соответствии с ней свою работу, можно, даже работая лучшими методами, получать наихудшие результаты (или идти не в ту сторону).

Достижение цели образования связано с психологией его организаторов, преподавателей и студентов: отчетливым осознанием ее, постоянным удержанием в мыслях, строгим подчинением всех усилий по ее достижению, сверкой достигаемых текущих, рубежных и итоговых результатов с ее требованиями.

«Кого готовить, чему учить?» — один из основных вопросов и педагогики. Разработка цели — ответ на него. «Подготовить современного высокообразованного специалиста» — такой ответ хотя и очевиден, но не обеспечивает направляющую функцию цели. Нужна педагогически проработанная цель, отличающаяся детальным, четким перечнем достоинств, которые должен приобрести выпускник за время пребывания в вузе. Разработать такую цель могут лишь люди, обладающие высокой педагогической квалификацией, умением применять требования республиканских законов об образовании и государственные образовательные стандарты к специфике своего вуза, глубоко и конкретно понимать требования профессии к специалисту, рассчитать возможности удовлетворения этих требований за время полготовки. Формирование в образовательном процессе каждого элемента такой цели выступает в виде частной педагогической задачи.

Чтобы цель «заработала», надо обеспечить еще ее знание и принятие к исполнению каждым работником вуза, преподавателем и студентом, обучить их способам ее достижения, «провести» ее исполнение через учебный план, комплексные планы, программы, набор учебных дисциплин, методику, обеспечение. Это требует слаженной, продуманной, без перекосов педагогической работы.

Второй блок — управленческая деятельность руководства, административного состава и преподавательская — научно-педагогическая (последняя именуется преподаванием). Педагогическое содержание их зависит от управленческого мастерства и педагогической культуры административного и научно-педагогического состава вуза, его умения строить и оптимизировать образовательный процесс, выверяя его по цели и положениям психологии и педагогики высшего и среднего профессионального образования — особых отраслей психологической и педагогической науки. Нужно воплотить это в формы, методики, технологии, обеспечить выполнение каждой частной педагогической задачи. Основные психологические факторы этого блока: психология личности работников постоянного состава, их педагогическая культура, способности, отношение к делу, к занятиям и студентам, авторитетность, стиль работы, климат в педагогическом коллективе.

Третий блок — деятельность обучающихся, студентов, именуемая учением. Цель профессионально-образовательного процесса — это и цель, стоящая перед каждым, кто поступил в вуз и лично заинтересован в том, чтобы стать профессионалом. Цель подготовки специалиста недостижима, если сам студент с упорством, трудолюбием и ответственностью не стремится стать им и приобрести все,

что предусмотрено педагогической целью. Важны и уровень общеобразовательной подготовки, с которой студент приступает к учебе, его способности, сформированность личности, поведение, ответственность, упорство и трудолюбие в достижении цели, а также социально-психологическая атмосфера в студенческом коллективе.

Четвертый блок — педагогическое взаимодействие. Он включает весь комплекс взаимодействий, организованных и стихийных, тех, кто осуществляет преподавание, и тех, кто учится. Психологически он насыщен взаимоотношениями этих лиц, общением, взаимным восприятием и оценками, симпатиями-антипатиями, совпадением целей, желаний, намерений и пр. Педагогически он связан с мастерством преподавателей в педагогическом общении и педагогическом сотрудничестве с обучающимися, в формировании их личности, в индивидуальном подходе, организации работы на занятиях и вне их.

Пятый блок — макро- и микроусловия, в которых осуществляются преподавание и учение и происходит воплощение целей в результаты. Это особенности внешней среды, в которой находится образовательное учреждение, а также внутренней. Они могут благоприятствовать или мешать достижению цели. Среди них: социально-психологическая атмосфера в стране, отношение к образованию в обществе, престиж высшего образования среди населения, отношение к профессионализму; организация образовательного процесса в вузе, особенности личности руководителей, стиль управления, уровень педагогической культуры и авторитет, уровень развития и особенности педагогического и студенческих коллективов, их взаимоотношения; стимулы и мотивы к творческим педагогическим поискам и новациям в вузе, отношение к студентам в вузе и др. Создание благоприятных педагогических и психологических условий в самом образовательном учреждении во многом зависит от тех, кто в нем работает и учится.

Шестой блок — результаты профессионально-образовательного процесса, каждого занятия и новации, рубежные и итоговые. В главном — это качество подготовленности выпускников. Качество оценивается правильно, если сравнивается с целью не только глобально, но и поэлементно, по решению каждой педагогической задачи. Если что-то не совпадает, необходимо искать причины и устранять их.

Система образования в вузе эффективна при определенных психолого-педагогических условиях.

Первое условие: деятельность образовательного учреждения и весь образовательный процесс должны быть подчинены целям,

находящимся в полном соответствии с потребностями развития нашего общества в начале XXI в., создания гуманного, демократического, правового государства и принципом интеграции нашего образования в мировое. Это условие выражается в полной и правильной ориентации всего и вся в образовательном учреждении, на факультете, кафедре, каждого работника и студента на достижение цели и гарантированного получения результата, полностью отвечающего ей.

Какой должна быть цель? Образованию всегда принадлежала роль ускорителя, катализатора общественного развития и его сфер. Оно фактор долговременного развития, главный рычаг общественных перемен. Поэтому в цели должна реализовываться опережающая функция, цель подготовки высокообразованных профессионалов, способных двигать жизнь и практику вперед, делать все лучше, чем делается сейчас. Нельзя идти вперед, повернув голову назад. Надо готовить профессионалов, способных реализовать себя в самостоятельной жизни, причем в согласии с потребностями создания в Беларуси подлинно цивилизованного и интенсивно развивающегося общества.

Второе условие: ориентация образовательного процесса на студентов — будущих профессионалов. Всякое образовательное учреждение существует для тех, кто в нем учится. Главная цель образовательного учреждения — подготовка высокообразованных специалистов. Главный оптимальный результат — высокообразованный специалист. Главная мера правильности, оптимальности и полезности любого элемента педагогической системы, действия, новации — то, что они дают для подготовки студентов как граждан и профессионалов своего дела в соответствии с целью. Все, что не работает на это, должно быть безжалостно и решительно устранено; все, чего не хватает, — внесено; все, что не срабатывает, не дает ожидаемого результата, — усовершенствовано и в преподавании, и в учении, и в педагогическом взаимодействии, и в среде.

Третье условие: формирование в профессионально-образовательном процессе специалиста-личности — и цель, и неперемutable условие эффективности самого процесса. Если специалист обладает только профессиональными знаниями и умениями, но не образован, не воспитан, не развит, он еще не настоящий специалист. Без высокой образованности, морали, культуры «специалист» скорее окажется даже вредным в трудовом коллективе, на государственной должности, проявит себя как формалист, равно-

душный к результатам работник, не ищущий путей повышения качества и производительности труда, не заинтересованный в совершенствовании и использовании новых форм и методов работы.

Четвертое условие: максимальная интенсификация учения студентов. Ничто не может стать достоянием ума и качеств человека без его собственной активной деятельности. Все компоненты профессионализма — всегда продукт собственных, причем упорных и длительных усилий преподавателя и студента, учение, как верно говорил выдающийся русский педагог К. Д. Ушинский, это труд и нелегкий труд. По его словам, пассивный в образовательном процессе обучающийся приобретает гнусную привычку сидеть часами ничего не делая и ни о чем не думая либо что-то лениво делая, но ничего путного не достигая. Ошибочно представлять преподавание как передачу знаний студентам, а их учение — как восприятие и запоминание.

Учение эффективно, когда представляет собой активную, педагогически и психологически насыщенную деятельность личности. Успехи в познавательной деятельности обучающегося, усвоении им учебного материала прямо пропорциональны характеру и силе его мотивации (личных целей, планов, интересов, потребностей, мотивов выбора профессии, мотивов отношения к учению и др.), моральных отношений (чувства долга, ответственности, добросовестности, совестливости, порядочности, честности, трудолюбия, самокритичности, требовательности к себе и др.), воли (целеустремленности, активности, организованности, упорства, настойчивости, работоспособности и др.). Чтобы понять, почему так или иначе учится отдельный студент, надо обратиться прежде всего к анализу его собственной активной деятельности по овладению профессией и самоподготовки к ней.

Максимальная интенсификация учения студента требует также обучения его способам и приемам работы в образовательном учреждении, создания благоприятных условий для самостоятельной работы, выделения большего времени для этого. Необходимо заинтересовать и увлечь учебой, создать систему стимулов к формированию себя как будущего профессионала. Немаловажно обеспечить в образовательном учреждении стиль работы, при котором все думают не о том, как заставить обучающегося учиться, а о том, как создать такую обстановку, чтобы ему самому хотелось учиться и учиться добросовестно. Без желания учиться учение психологически приобретает для обучающегося характер внешне навязанной

и чуждой его интересам работы, нужной якобы преподавателям («Поэтому-то они и заставляют меня») и от которой он пытается отлынивать, относится к ней как к неизбежному «злу», с которым надо временно смириться ради получения диплома.

Пятое условие: построение образовательного процесса на основе современных интенсивных психолого-педагогических технологий. За последние 10 лет у нас многое изменилось в организации образования, но мало — в педагогических технологиях, формах и методах преподавания и учения. Но, как говорят, на старом моторе далеко не уедешь. Мировая практика и передовой опыт, имеющийся у нас, породили немало интенсивных педагогических технологий, которые, в основном, по субъективным причинам не получили широкого распространения.

Поворот педагогического сознания от размышлений по поводу традиционных методов к педагогическим технологиям повышает его целеустремленность, системность, деловитость и внутренне структурирует образовательный процесс как совокупность параллельных и взаимосвязанных линий, начинающихся с частной задачи (формирования какого-то навыка, умения, качества, способности и др.) до соответствующего частного результата. В системе профессионального образования, отвечая требованиям целевого управления, они особенно необходимы и эффективны.

Шестое условие — осуществление руководства образовательным процессом преподавателями-профессионалами, людьми с высокой педагогической культурой, сознающими, что они работают в педагогическом учреждении — учреждении с особыми целями, ценностями, нормами, критериями эффективности, стилем и методами работы. Каждый член педагогического коллектива — основной проектировщик, главный инженер, технолог, организатор и чернорабочий на определенном участке образовательного процесса. Все останется написанным на бумаге, благим пожеланием, пока он — главная действующая фигура образовательного процесса — не воплотит нужное в жизнь, не проявит свои опыт, знания, способности, не отдаст часть своей души, не одухотворит своим интеллектом и вдохновением сухую форму занятий.

Образование и самообразование

Образованность — качество развившейся личности, усвоившей общечеловеческий опыт, с помощью которого она становится способной ориентироваться в среде, приспосабливаться к ней, охра-

нять и обогащать ее, приобретать о ней новые знания и посредством этого непрерывно совершенствовать себя, т.е. опять повышать свою образованность. Следовательно, главный критерий образованности — системность знаний и системность мышления — проявляется в способности самостоятельно восстанавливать недостающие звенья в системе знаний с помощью логических рассуждений.

В понятие «образованная личность» каждая эпоха вкладывала свое содержание. Однако всегда оно основывалось на способности человека не только к активному усвоению накопленных знаний и опыта, но и к самостоятельной выработке нового мышления.

Важнейшим условием формирования образованной личности выступает развитая система образования, на основе которой разрабатываются критерии образованности (грамотности) населения.

Образование — процесс и результат усвоения определенной системы знаний и обеспечение на этой основе соответствующего уровня развития личности. Традиционно образование получают в процессе обучения и воспитания в учебных заведениях под руководством педагогов. Образование в буквальном смысле слова означает создание образа, некую завершенность воспитания в соответствии с определенной возрастной ступенью. Поэтому образование нередко трактуют как результат усвоения человеком опыта поколений в виде определенного объема систематизированных знаний, навыков, умений, способов мышления, которыми овладел обучаемый. Обычно в этом случае говорят об образованном человеке.

Специально организованная образовательная система — это учебно-воспитательные учреждения, учреждения повышения квалификации и переподготовки кадров. Все образовательные учреждения в государстве объединены в единую систему образования, посредством чего идет целенаправленное управление развитием человека. В нашем государстве образовательная система включает в себя детские сады, школы, средние и средние специальные учебные заведения, высшие учебные заведения и систему учреждений переподготовки кадров.

Образовательный потенциал общества — это накопленный поколениями объем и качество знаний и профессионального опыта, которые усвоены населением и воспроизводятся через систему образования. Об уровне образования населения обычно известно благодаря переписям населения. Начиная с переписи 1920 г., уровень образования отождествлялся с окончанием определенных типов учебных заведений: общеоб-

разовательных школ, средних специальных и высших учебных заведений. Основными чертами этой системы учебных заведений служат, во-первых, обучение по единым программам; во-вторых, последовательная преемственность в обучении; в-третьих, выдача выпускникам документа государственного образца об окончании образовательного учреждения. Поэтому можно говорить о наличии в настоящее время следующих уровней образования: высшее, незаконченное высшее, среднее специальное, среднее общее, неполное среднее и начальное. Обобщающим показателем уровня образования считается удельный вес населения, имеющий определенный уровень образования: особенно число лиц, имеющих высшее и незаконченное высшее образование на 1000 занятого населения.

В начале прошлого столетия довольно долго дискутировался вопрос о понятии «границы неграмотности». В 1926 году «грамотным» считался человек, который умел разбирать печатные буквы хотя бы по слогам и подписывать свою фамилию. В мировой практике 21 столетия актуальными становятся иные вопросы образованности. С одной стороны, планку «грамотности» предлагается поднять, ставя вопрос о «компьютерной грамотности». С другой стороны, изучается такое явление как функциональная неграмотность среди взрослого населения. По определению ЮНЕСКО, функционально неграмотным следует считать лицо, в значительной мере утратившее навыки чтения и письма и не способное к восприятию короткого несложного текста, имеющего отношение к повседневной жизни (личность не имеет при этом интеллектуальной патологии). Выделяется также понятие «пассивная неграмотность», когда взрослые и дети не любят читать. В настоящее время, в связи с проблемой снижения грамотности обществ, разрабатываются международные законодательные акты и программы движения за преодоление и предупреждение неграмотности в различных ее формах.

Современные направления психологии и педагогики

Психология как наука начала свое развитие, базируясь на наблюдении и сборе психологических фактов. Почти сразу же после ее рождения появилось несколько научных направлений (школ), пытавшихся дать теоретическое обоснование накопленным фактам.

Чаще всего выделяют пять наиболее значительных направлений современной психологии. Их возникновение и развитие касалось

также изменения сущности предмета педагогики, хотя в педагогике смена предмета науки не была такой бурной, а сам предмет не отличался разнообразием.

Предтечей всех современных направлений психологии можно считать американского психолога У. Джемса, который сформулировал свой подход к предмету психологии к 1890 году, когда вышла в свет его фундаментальная работа «Принципы психологии».

Психология сознания. Сущность обучения и воспитания с точки зрения психологии сознания. В качестве предмета психологии У. Джемс (Джеймс) определял «описание и объяснение состояний сознания как таковых». Определяя границы психологии, Джемс утверждал, что психология представляет собой такую научную дисциплину, которая должна основательно и документально изучать все возможные состояния психики, их происхождение и связь с физическими и физиологическими показателями, чтобы приносить пользу образованию, медицине и любой другой человеческой деятельности, которая нуждается в контроле разума. Сам Джемс исследовал весь спектр человеческой психики — от ощущений до религиозного экстаза. Однако в основном внимание исследователя было направлено на сознание, поэтому возглавляемая им школа определяется как «психология сознания». Джемс предложил рассматривать сознание как нечто похожее на поток или речку. Мысль непрерывна. Наблюдая за собственными мыслями с помощью метронома (как это делал и В. Вундт в своих исследованиях элементов сознания), Джемс отмечал, что мысли меняются (они дискретны, прерывисты): каждое биение мысли, угасая, передает свое поле и силу другой мысли. Современные исследования сознания показывают, что действительно в содержании, а также в структуре и форме самой мысли все постоянно изменяется.

Опираясь на свои общепсихологические постулаты, У. Джемс представил свое видение процесса обучения. Он высказывал предположение, что дети от рождения наделены интересом и способностью к учению, поэтому ребенку свойственен естественный процесс обучения, который необходимо поддерживать с помощью создания психологического климата, способствующего такому процессу обучения. В то же время успех обучения во многом, по Джемсу, зависит от учителя. Ученик учится успешно в первую очередь потому, что учитель дает правдивую информацию по своему предмету. При этом учитель в состоянии понять особенности психики обучающихся, по возможности относиться к ним сочувствен-

но, а также постоянно поощрять учащихся к одному предмету, или к одной идее (поддерживать развитие внимательности и заинтересованности). Будучи создателем философского направления, названного прагматизмом, Джемс требовал, чтобы содержание излагаемого предмета имело отношение к жизни и интересам учащихся. Достоинством преподавателя считал умения, с помощью которых он, зная что-то сам, может показать учащемуся связь между изучаемым предметом и потребностями обучаемого (какой далекой не была бы эта связь).

С точки зрения психологии сознания для успешного образования важен не столько объем информации, сколько воспитание в учащихся желания учиться. Задача преподавателя — научить ребенка контролировать свое поведение, что поможет ему усваивать учебный материал. Джемс отвергал наказания в любом их проявлении: лучше занять обучающегося интересной работой.

Психодинамическое направление. Психоаналитический подход к воспитанию личности. Психоанализ представляет собой разветвленное, неоднородное психологическое направление, в настоящее время описываемое как психодинамическое. Это направление связано с именем Зигмунда Фрейда (1856—1939), создателя метода лечения неврозов и теории, объясняющей роль бессознательного в жизни человека и развитии общества. В психоанализе реальностью признается бессознательное, имеющее свою собственную природу и подчиняющееся особым закономерностям, далеко не всегда имеющим аналог в физическом мире. Отличается бессознательное и от процессов сферы сознания. До Фрейда считалось, что главным регулятором человеческого поведения служит сознание. Зигмунд Фрейд показал, что покровом сознания скрыт глубинный «пласт» не осознаваемых личностью могущественных стремлений, влечений, желаний. По Фрейду, психика шире сознания. В душевной жизни человека есть три уровня: сознание, предсознание и подсознание (или бессознательное). Причем сознание занимает по объему значительно меньше места, чем бессознательная часть психики. Он образно представлял это соотношение как объемы верхней и нижней частей айсберга. В нижней части айсберга собраны потаенные чувства, желания, влечения, переживания, потребности. В этих потаенных чувствах и желаниях человек порой не может признаться даже самому себе, настолько они противоречат правилам и идеалам, выработанным человеком под влиянием взаимодействия с окружающими людьми и, в первую очередь, благодаря отношениям с родителями в раннем детстве.

Для учеников и последователей З. Фрейда не была характерна ортодоксальность. Большинство из них привнесло в психодинамическую теорию много своих взглядов. Прежде всего, это касалось источников активности человека и его взаимосвязи с обществом. Не смотря на то, что у самого Фрейда человек — это «человек желающий», который подчинен неумолимым влечениям, сокрытым за множеством конвенциональных масок, психоаналитическое направление в большей степени повлияло именно на педагогику воспитания (в узком смысле этого слова), чем на разработку вопросов дидактики (теории обучения). Самые большие заимствования характерны для идей Альфреда Адлера (1870—1937), ученика и ближайшего соратника З. Фрейда. Его разработки, касающиеся творческой энергии личности, возможности компенсации неполноценности, особенно органической, формирования способности к сотрудничеству и др. активно используются учителями при воспитании личности ребенка. Адлер считал, что самое важное для индивидуума — это развитие у него чувства включенности в некое более крупное социальное целое в качестве неотъемлемой части. Человеку предоставлен большой выбор различных вариантов жизни. Главная движущая сила личности — стремление к совершенству или к превосходству. Это утверждение перекликается с положениями одного из самых молодых направлений психологии (которое будет рассмотрено ниже) — гуманистическим.

Бихевиоризм и программируемое обучение. Бихевиоризм — второе большое направление американской психологии, возникшее на рубеже 19—20 веков. Предметом изучения психологии бихевиористы считали поведение. Отрицая сознание как предмет научного исследования, пионеры этого направления сводили психику к различным формам поведения, которое понималось как совокупность реакций организма на стимулы внешней среды.

Родоначальником поведенческой психологии считается Э. Торндайк. Им было описано научение методом проб и ошибок. Торндайк сформулировал в 1898 году «закон эффекта». Из этого закона следовало, что действия, которые не ведут к достижению цели, от пробы к пробе сокращаются и тормозятся; если же предыдущая попытка была эффективна (вела к цели), то новая становится более эффективной. На основе «закона эффекта» строится «кривая научения». Торндайком при моделировании поведения были выявлены и другие закономерности научения: закон упражнения, предполагающий пропорциональную зависимость реакции на ситуацию

с частотой повторения связи со стимулом и ее силой; закон готовности, который гласит, что упражнения меняют, усиливают готовность организма к проведению нервных импульсов; закон ассоциативного сдвига — если при одновременном действии раздражителей одни из них вызывает реакцию, то и другие приобретают способность вызывать ту же реакцию.

На основе своих экспериментальных исследований Торндайк предложил новую систему обучения в школе того времени. Он трактовал все стороны психики учащегося как реакции его поведения на известные стимулы; сводил весь воспитательный процесс к видоизменению приобретенных и выработке приобретаемых в процессе накопления опыта реакций. Воспитание адресуется от учителя к учащемуся, оставаясь при этом глубоко индивидуальным. Их отношения подобны дуэту, но ведущая партия отдана учителю. Он остается высшей инстанцией, источником света и поучения. Теоретическим лидером и одним из основоположников бихевиоризма как самостоятельного направления в психологии является Джон Б. Уотсон. Им был введен термин «бихевиоризм», в монографии «Психология с точки зрения бихевиориста» (1913) отражены основные идеи и задачи бихевиоризма.

Последовательно и непримиримо защищал постулаты ортодоксального бихевиоризма Эррис Ф. Скиннер. Он сосредоточил свое внимание на внешних формах поведения. В круг его научных интересов входили проблемы понимания и предсказания поведения человека и животных (хотя исследования проводил, в основном, с животными). Личность он понимал как сумму поведенческих реакций, каждая из которых основана на предыдущем опыте и генетическом коде.

В отличие от других представителей бихевиоризма того времени, Скиннер, в основном, уделял внимание процессу, который следует за реакцией животного или человека на внешний стимул. Он назвал этот процесс «оперантным обусловливанием». «Оперантное обусловливание, — писал Скиннер, — это не дергание за ниточки, чтобы человек танцевал, это определенное устройство мира, в котором человек будет делать нечто, что повлияет на мир, а это, в свою очередь, повлияет на самого человека». Исследуя оперантное обусловливание, Скиннер пришел к следующим выводам. Оно чаще всего происходит и поддерживается вне сферы сознания. Действительно, наше индивидуальное восприятие зависит от прошлых восприятий (или традиций, культуры), а также от опыта, которые наслаиваются друг на друга и создают базу для поведения, которую мы часто не осознаем. Поэтому многие наши решения, а также обу-

словленные этим поведенческие реакции связаны с неосознаваемым восприятием. Оперантное обусловливание наиболее эффективно тогда, когда элементы неосознанного соединяются с элементами сознательного: неосознанное осознается.

Оперантное обусловливание, по Скиннеру, лежит в основе обучения и воспитания. Поощряя или наказывая, можно сформировать определенный стереотип поведения не только у животных, но и у человека. Подкрепление может быть позитивным или негативным. И те, и другие стимулы формируют и регулируют поведение. Поэтому «все поведение можно расценивать как обусловленное сочетание позитивных и негативных стимулов». У людей это более завуалировано, но суть остается та же. Деньги и пища — основные позитивные подкрепления. Боль, страх, голод — основные негативные подкрепления. У человека мощным стимулом подкрепления является еще слово. Поэтому к базовым подкреплениям добавляются как позитивные — власть и слава, как негативные — страх и унижение. Скиннер настаивал, что такие понятия, как «свобода», «достоинство», «творчество», «автономный человек» и др., представляют собой фиктивные явления, которыми пользуются люди, когда не понимают истинных причин своего или чужого поведения. В качестве примера он ссылается на объяснения человеком своих действий, совершенных в постгипнотическом состоянии.

Работы Скиннера заложили психологические и методологические основы современного программированного обучения. С помощью компьютера обучающемуся предлагается определенное утверждение (стимул), он активно реагирует на это утверждение и дает ответ (реакция). Тут же осуществляется обратная связь: машина дает ответ. Иногда компьютер дает несколько ответов, различающихся по степени правильности. В таком случае обратная связь усложняется, но один ответ всегда правильный.

Что касается воспитания, то Скиннера больше всего интересовала проблема перевоспитания. Он полагал, что предпочтительнее модифицировать обстоятельства, в которых находится индивид, чем обвинять и наказывать его за действия, которые не соответствуют нормам поведения. Исходя из идей о подкреплении при выработке поведенческой реакции, Скиннер говорил: если девиантное (отклоняющееся) поведение не подкреплять, то данная модель должна уйти из опыта человека.

Гештальтпсихология. Гештальтпсихология и теории обучения. Направление психологии, возникшее в Германии в первой

трети XX века, получило название гештальтпсихологии. Оно не оказало столь мощного влияния на общество, как это было с бихевиоризмом и психоанализом. Однако открытия, сделанные учеными в русле этого направления, почти сразу вошли в золотой фонд практической психологии и педагогики. Родоначальниками были В. Келер и К. Коффка. Позднее их положения развивал К. Левин в своей теории поля. В социальной психологии Ф. Хайдер использовал открытия гештальтпсихологии для объяснения межличностного восприятия, а Фритц (Фредерик Соломон) Перлз применил их в психотерапевтической практике.

Эта школа обозначила предметом своих исследований целостные структуры психики. Она повлияла на представления об организме как едином целом, неделимом на части (например, на независимо существующие органы или независимо существующие душу и тело). Термин гештальт (Gestalt) в немецком языке обозначает «образ», «фигура», «форма». Основной принцип гештальтпсихологии заключается в том, что анализ частей не может привести к пониманию целого, поскольку целое определяется не суммой, а взаимодействием и взаимозависимостью отдельных его частей. Отдельно взятая часть — только часть, и никакого представления о целом не дает. Именно наличие целого образа позволяет мгновенно схватывать отношения в воспринимаемом поле, на основании чего возникает инсайт (англ. insight — *догадка, озарение*).

В современной гештальтпсихологии термин «гештальт» означает функциональную структуру, которая по присущей ей законам упорядочивает многообразие отдельных явлений действительности, которые воспринимаются живым существом. Например, часто актер даже в гриме бывает узнаваем, мы узнаем мелодию, исполненную в разных тональностях и т.д. восприятие не детерминируется механическим суммированием внешних раздражителей, а обладает собственной организацией. В своем восприятии организм выбирает то, что ему важно и интересно. Поэтому существуют отношения между «фигурой» и «фоном». Восприятие устроено таким образом, что значимая фигура выделяется на передний план, будь то ощущение голода, жажды, образ любимого человека, слово данного текста или боль от гвоздя в ботинке. Все остальные объекты в этот момент сливаются, становятся нечеткими, уходят в «фон». Если человека мучает жажда, то на столе, уставленном яствами, он выделит как значимую «фигуру» стакан с водой. Когда жажда будет утолена, вероятно, «фигурой» станет другой предмет. Экспериментально

этот феномен был доказан гештальтпсихологами при использовании картинок, содержащих двойные изображения.

Открытия гештальтпсихологов имели важные философские следствия. Человек ответственен за то, что именно он воспринимает и как себя чувствует. Пессимизм и оптимизм — это зачастую то, как мы видим мир, а не то, как он на нас действует.

Человек представляет собой целостное социобиологическое существо. Любое деление его на составные части, например психику и тело, является искусственным. Человек представляет собой единое целое и единое целое с окружающей средой. Они — единый гештальт, структурное целое. Среда влияет на организм, а организм преобразует свою среду.

Зрелым можно считать человека, который умеет осознавать, то есть фиксировать внимание на постоянно возникающих и исчезающих в собственном воображении «фигурах». Он завершает свои гештальты, не увлекается фантазированием и интеллектуализированием (умничанием) там, где нужно просто осознать настоящее. Зрелый человек способен жить в полную меру здесь и сейчас.

Гештальтпсихология внесла существенный вклад в педагогику, особенно в раздел дидактики. Будучи студенткой Берлинского университета Б.В. Зейгарник, ученица К. Левина, изучала механизм завершения гештальта у детей. Она обнаружила, что если решение задачи по математике не было завершено за один урок и ученики к нему возвращались на следующем уроке, то данные этой задачи дети помнили лучше, чем условия задач, решенных на прошлом уроке. Это явление получило в психологии название «эффект Зейгарник».

Когнитивная психология. Когнитивистские теории обучения.

Когнитивная психология — направление современной психологии, возникшее в США в конце 50-х — начале 60-х годов XX века. В самих Соединенных Штатах часто говорят не о когнитивной психологии, а когнитивной науке. В самом широком смысле под ней понимают совокупность наук о познании, то есть приобретении, хранении, преобразовании и использовании знания. Поэтому в когнитивную науку включают экспериментальную психологию познания, философию сознания, нейронауку, когнитивную антропологию, лингвистику, а также компьютерные науки и искусственный интеллект. При таком подходе днем рождения когнитивной науки считается 11 сентября 1956 года, когда на симпозиуме в Массачусетском Технологическом институте состоялись три доклада, конституировавшие когнитивную науку как таковую. Это были доклады

экспериментального психолога Джорджа Миллера «Магическое число 7 ± 2 », лингвиста Ноэма Хомского «Три модели языка» и представителей области компьютерного моделирования и искусственного интеллекта Алана Ньюэлла и Гербарта Саймона (будущего нобелевского лауреата в области экономики) «Теория логической машины» («Logic Theory Machine»). Первый научный журнал под названием «Когнитивные науки» появился в 1976 году.

Право на существование когнитивной психологии как науки связывают с выходом в 1967 книги Ульрика Найссера «Когнитивная психология». Другим важным событием явилось начало издания журнала «Когнитивная психология» в 1970 году.

Когнитивная психология охватывает весь диапазон психологических процессов — от ощущения до восприятия, распознавания образов, внимания, обучения, памяти, формирования понятий, мышления, воображения, запоминания, языка, эмоций и процессов развития, а также всевозможные сферы поведения. Вместе с тем, **основным предметом когнитивной психологии** являются **познавательные процессы**, то есть именно то, что бихевиоризм изъяснял из области своих исследований.

Задачей современной психологии познания, считают ее представители, является в первую очередь *исследование переработки информации* от момента ее попадания на рецепторные поверхности до получения ответа. Основные механизмы мышления, которые пытаются понять когнитивная психология, важны и для понимания различных типов поведения. Например, знание того, *как* люди мыслят, важно для понимания поведения людей при их общении друг с другом или в группах, для убеждения, путей выработки экономических решений и причин большей эффективности определенных способов организации групп.

Изобретение и быстрое развитие компьютеров сыграло важную роль в настоящем ведущем положении когнитивной психологии. Новые технологии, начиная с 50-х годов прошлого века, стимулировали ученых к попыткам создания компьютерных программ, которые бы думали и принимали решения как люди, но в то же время были лишены таких недостатков, как усталость, невнимание или эмоциональная непредсказуемость, свойственные человеку. Чтобы достичь этих целей, необходимы были исследования того, как действительно работает человеческий механизм принятия решения. Это заставляло психологов все больше и больше заниматься изучением понимания, восприятия и речи.

Представители этого направления убеждены, что когнитивные процессы действуют не случайным образом, а организованным и систематизированным путем. Они выяснили, что существует зависимость принятия решения от хранящихся в нашей памяти практических знаний, которые составляют наш жизненный опыт. Однако вследствие подобных исследований человеческая мысль часто рассматривается подобной компьютеру, а человек представляется как информационный процессор, который поглощает информацию из внешнего мира, кодирует и интерпретирует ее, хранит и восстанавливает.

Это направление в психологии в настоящее время ближе всего к традиционному пониманию термина «наука». В нем часто используется экспериментальный метод, в котором придается особое значение объективности, контролю и воспроизводимости. Кроме того, когнитивные психологии пытаются изучить прямо не наблюдаемые психические процессы с помощью гипотетических (вероятностных) моделей, часто с использованием компьютера. Модель может затем быть проверена экспериментально или другими способами и, в свете полученных в исследовании данных, может быть уточнена или заменена новой моделью. Моделирование оказалось ценным и плодотворным способом получения новой информации в когнитивной психологии.

Модель, которой обычно пользуются когнитивные психологи, называется *моделью переработки информации*. Эта модель предполагает, что процесс познания можно разложить на ряд этапов, каждый из которых представляет собой некую гипотетическую единицу, включающую набор уникальных операций, выполняемых над входящей информацией. Предполагается, что реакция на событие (например, ответ студента на вопрос преподавателя) является результатом серии таких этапов и операций, как восприятие, кодирование информации, извлечение информации из памяти, формирование понятий, суждений и формирование высказывания. На каждый этап поступает информация от предыдущего этапа, и затем над ней выполняются свойственные для данного этапа операции. Поскольку все компоненты модели переработки информации так или иначе связаны с другими компонентами, трудно точно определить начальный этап, но для удобства можно считать, что вся последовательность начинается с поступления внешних импульсов. Раскладывая сложные процессы на более простые этапы, когнитивная психология исследует, какие факторы улучшают запоминание, усиливают внимание и ускоряют принятие решения, а какие, наоборот, мешают.

Представители когнитивной психологии настаивают, что данное направление психологии — фундамент, на котором состоят все другие общественные науки, точно также как физика — основа для других естественных наук. Знания, получаемые когнитивными психологами, приносят пользу и отдельным людям, и обществу в целом, так как многие наши проблемы проистекают из неспособности отвечать требованиям, предъявляемым нашему процессу познания в период «информационного взрыва» и научно-технической революции. Если мы действительно поймем, как люди приобретают знания и интеллектуальные навыки и как они реализуют интеллектуальные умения, мы сможем повысить уровень их интеллекта и его продуктивность. В настоящее время результаты исследований в области когнитивной психологии применяются, как отмечалось выше, при разработке компьютерных систем, например, использование текстовых процессоров при работе в Интернете. Когнитивная психология исследует психологические закономерности надежности свидетельских показаний в юриспруденции. Ее применение в обучении несомненно: благодаря исследованиям в области когнитивной психологии осуществляется создание «разумных» обучающих компьютеров, которые существенно улучшают результаты тестируемых, разрабатывается система приемов развития памяти, выявляются механизмы уяснения нового материала и т.п. (см. подробнее в разделах «Познавательные психические процессы», «Обучение и самообучение»).

Гуманистическое направление психологии. Гуманистическая парадигма современного понимания образования (Карл Роджерс и Абрахам Маслоу). В течение многих лет в психологии доминировали две большие школы. Первая школа — это школа психоаналитиков с их акцентом на инстинктивном, иррациональном в людях, влияющем на суть бессознательного; вторая — бихевиористов, которые рассматривали людей как механические существа, контролируемые воздействиями окружающей среды.

К середине двадцатого столетия появляется третья школа. Она предлагает свой взгляд на человека, как на свободное и полностью индивидуальное существо, с потенциалом для роста и самоактуализации. Это направление получило название *гуманистического направления* в психологии. Официально оно оформилось в 60-х гг. в США, хотя истоки такого подхода к предмету психологии можно обнаружить уже в работах первой четверти XX века.

Отказ от исследования субъективных переживаний, особенностей осмысления человеком своего бытия и перенос внимания на разработку техник и технологий привели к тому, что психология

стала способствовать развитию различных форм манипуляций собой и другими людьми. Ни бихевиоризм, ни классический психоанализ не признавали в полной мере необходимость изучения таких элементов психики, как ценности, смыслы и т.п. Начала происходить дегуманизация психологии. В противовес этой тенденции гуманистическая психология стала возрождать те традиции, которые всегда существовали в истории человечества. Основоположники гуманистической психологии напомнили всему психологическому сообществу что «человек — не есть вещь среди вещей, а мера всех вещей».

Предметом психологии, по мнению представителей гуманистического направления, является *личность*. С точки зрения представителей этого направления психологии личность — это аналог зрелой личности. В гуманистической психологии существует точка зрения, что личность развивается непрерывно.

Представители гуманистической психологии предлагали изучать человека целостно. Из-за уникальности каждой личности более оправданным является изучение отдельных случаев, чем статистические обобщения. Человеческая жизнь должна рассматриваться как единый процесс становления и бытия человека. Человек открыт миру. Главной психической реальностью является переживание человеком мира и себя в этом мире.

В связи с общим подходом к пониманию психологии личности психологи гуманистического направления дают свое понимание сути обучения и современного образования. А. Маслоу включает в свое программное заявление по поводу образования следующие идеи. «Мир может сообщить личности лишь то, что она заслуживает, чему она соразмерна, до чего она доросла, по большому счету личность может получить от мира или дать миру только то, что представляет она сама». Далее он отмечает, что улучшению процесса обучения и, соответственно, усвоению знаний мешает так называемое дихотомическое мышление. Если научиться мыслить интегративно, то мы расширим поле познания и ускорим процесс усвоения знаний. Следующий пункт, по которому у Маслоу существуют разногласия с современным подходом к образованию и обучению, касается содержания образования. Да, можно учить человека водить машину, используя бихевиоральный подход, можно использовать закон ассоциаций при обучении иностранному языку. Такое обучение важно и полезно, особенно в технологическом обществе. Но в том, что касается превращения в более хоро-

шего человека, саморазвития и самоосуществления, того, чтобы «стать полностью человеческим» — основной опыт обучения оказывается совсем иным. Бихевиорист Дж. Уотсон говорил, что если ему дать двух младенцев, то он может из каждого сделать то, что запланировал. А. Маслоу утверждает, что даже «родители не могут сделать из своих детей что угодно; дети сами становятся чем-то». Педагоги, родители могут лишь создать условия для самоактуализации своих учеников, своих детей. Поэтому в недрах гуманистической психологии появляется идея о «внутреннем образовании», в противовес внешнему научению, которое происходит при традиционном подходе к образованию. Обычное образование, предметы, которые преподаются в школе или вузе, не помогают человеку стать лучше. Поскольку школьное обучение сосредотачивается на поведении, а не на мышлении, ребенок учится тому, как вести себя, держа свои мысли при себе. Он считает, что именно мышление, а точнее инсайт, мешают внешнему научению, при необходимости разрушая образ мыслей, навыки и умения, полученные с помощью внешнего научения. Ученый подчеркивал: «Эффекты пропаганды, внушения и оперантного обусловливания исчезают при инсайте». Если мы знаем правду, любая изощренная реклама, даже использующая подпороговые воздействия, не окажет никакого влияния на наш личный выбор. Правда заставляет исчезнуть научение, а невежество поддерживает его.

По наблюдениям А. Маслоу при современной системе образования у студентов формируется мощная установка на внешнее научение. Они реагируют на экзамены и оценки как азартные игроки на выигрышные фишки: изучают только то, что будет иметь внешнее вознаграждение. Для того чтобы постоянно происходил личностный рост, развитие человека как профессионала, чтобы он долгое время обладал психическим здоровьем и мог самоактуализироваться, ему необходимо предпочесть внутреннее обучение внешнему.

Современные педагогические течения. Основные тенденции современной педагогики. Самые большие изменения во взглядах на систему обучения и воспитания происходили в начале прошлого века. В первой половине 20 века система образования подвергалась острой критике. Она касалась, прежде всего, школьной системы образования. Школа воспринималась как устаревшая. Потребность в обновлении школы и педагогической науки становилась все более актуальной. Этому способствовали многие важные факторы, в том числе и изменения в психологической научной мысли. Кроме роста

требований общества к объему знаний, умений и навыков, изменения в педагогических взглядах на обучение и воспитание были связаны с новыми исследованиями природы детства, умственных способностей и т.д. Поэтому среди разработчиков новых педагогических направлений или проверки старых оказалось так много психологов и социологов.

В мировой педагогике того периода прослеживались две основные парадигмы познания. Одна из них — педагогический традиционализм — представляла собой продолжение прежней педагогической мысли. Другая — реформаторская педагогика (или новое воспитание) — представляла собой определенную альтернативу традициям.

Традиционалисты (а среди них были и французский социолог Эмиль Дюркгейм, и английский философ, математик Б. Рассел, и немецкий педагог, психолог Эдвард Шпрангер) в качестве фундамента своих педагогических взглядов полагали концепцию воспитания ребенка как члена общества. Основным принципом при создании модели образованного человека был принцип «культуросообразности». Они даже говорили не о педагогике вообще, а о социальной педагогике. Ведущее место в социализации ребенка отводилось именно школе. Так, Пауль Наторп в своем труде «Социальная педагогика» рассматривал школу как важнейший инструмент социализации. Его идеям созвучны высказывания Эмиля Дюркгейма. Он писал, что деятельность школы состоит «прежде всего, в развитии известного набора интеллектуальных, нравственных и физических качеств, которых требуют общество и среда». По мнению Дюркгейма, процесс воспитания — это приобщение каждого члена общества к «коллективным представлениям» своего времени, а его итогом является слияние социального и биологического компонентов в личности, то есть достижение того, что он назвал «индивидуальной социализацией». Дюркгейм считал, то школьный класс — наиболее целесообразная среда воспитания, под влиянием которой происходит становление нравственных сил ребенка. Рассматривая вопрос о наказаниях, он писал: «Пусть при наказании уйдет пристрастность. Ребенок должен сознавать, что за поступки надо платить во имя безликого закона». В продолжение этого рассуждения Эдвард Шпрангер, размышляя о проблеме выбора человеком места на социальной лестнице и воспитании как подготовке к этому месту, утверждал, что педагог должен ориентироваться на типичность. Он предложил шесть вариантов типологии человека: экономический (со склонностями к хозяйственной деятельности), теоре-

тический (стремящийся к научной деятельности), эстетический (с тягой к искусству), социальный (ярко выраженный альтруист), политический (рвущийся к власти) и религиозный. Иными словами, психологические и ценностные установки, по мнению Э. Шпрангера, — главный критерий при определении путей воспитания.

В отечественной педагогике такая парадигма была ведущей, так как в послереволюционный период основной задачей и психологии, и педагогики было исследование законов становления человека как социального существа. Л. С. Выготский, создатель культурно-исторического подхода в психологии и педагогике, в воспитании считал основным принцип культуросообразности. Много места в своих работах он уделял влиянию на развитие личности ребенка его взаимодействия со взрослым, использованию слова как социального знака, рассматривал закономерности развития культурной личности.

Традиционалисты не опускали и вторую сторону педагогического процесса — интеллектуальное развитие ребенка. Они говорили, что главная цель обучения — «гимнастика ума», формирование «голодной мысли — охотника за знанием». Обращая внимание на значение игры и интереса в учебном процессе ребенка, представители этого направления, однако, отмечали, что необходим и момент принуждения, так как учение — это трудная работа. Чтобы она не стала непосильной, необходимо учитывать особенности психического развития ребенка. А. Н. Уайтхед разработал теорию ритмического умственного роста, согласно которой интеллектуальное развитие соответствует возрастным этапам (циклом). В течение каждого возрастного этапа на новом витке повторяются ритмы становления интеллекта: «романтика» — первое восприятие, «точность» — продумывание фактов, и «обобщение» — закрепление знаний.

Реформаторская педагогика (или новое воспитание) характеризуется углубленным интересом к личности ребенка. Антитрадиционалисты шли от ребенка, в отличие от первого направления, где воспитание предполагало «создание» ребенка по образцу его будущего существования. Можно сказать, что в основу модели образованного человека они положили принцип «природосообразности». Реформаторы считали, что деятельность учителей, воспитателей должна способствовать осознанию ребенком собственного «Я», познанию среды обитания, где ему предстоит реализовать свои идеалы, цели и желания. Они искали пути формирования личности ребенка на протяжении всего периода детства. Поэтому антитрадиционалисты выдвинули следующие идеи: свободное

воспитание, педагогика личности. Воспитывать они предлагали посредством искусства и через трудовое воспитание и обучение. Последняя идея была поддержана и активно разрабатывалась в Советском Союзе более 50 лет, хотя теоретическое обоснование необходимости трудового воспитания было противоположным. Манифестом свободного воспитания может служить педагогическая формула, высказанная шведским педагогом Эллен Кей (1849—1926) в ее книге «Век ребенка»: «Vom Kinder aus — исходя из ребенка». От приверженцев этой теории исходил призыв развивать в ребенке творческие созидательные силы. Они считали, что ведущую роль в воспитании должны играть детское переживание и накопление воспитанником личного опыта.

Это направление педагогики серьезное внимание уделяло знанию психологии ребенка. Многие представители этого направления были крупными психологами, например, Э. Клапаред (Швейцария), А. Бине (Франция) и др. Они занимались экспериментальными исследованиями как в области педагогики, так и в области психологии. Появилось даже особое направление в антитрадиционализме — экспериментальная педагогика. Альфред Бине изучал психологические закономерности развития школьника. Он считал, что исследования, которые проводились в этом направлении, «выдвинули на первый план психологию ребенка, чтобы из нее с математической точностью вывести воспитание, которое он должен получить», в связи с чем выступал против педагогической традиции, согласно которой главным средством обучения является слово учителя. Анализируя процесс обучения, А. Бине исходил из утверждения, что ребенок хорошо усваивает то, что его непосредственно касается, поэтому ученик должен стать активным участником собственного образования. Для этого предлагалось обучать детей в так называемых гомогенных классах, объединяющих учеников со сходным уровнем развития и способностей. Для этого Альфред Бине (по заказу Министерства образования Франции) разработал первые тесты для определения умственной одаренности детей, поступающих в школы (1904). Теоретическим постулатом при этом было положение о врожденной умственной одаренности. Эта теория зародилась в Англии, но быстро приобрела сторонников во Франции, а также США и России. Основным приемом приверженцев этой теории стало интеллектуальное тестирование. Почти сразу же ряд педагогов выразили сомнение в том, что тесты определяют врожденную одаренность (в отечественной психологии врожденными считаются лишь задатки), и заявили, что применять их надо с существенными

оговорками. Высказывались опасения, что тестирование на врожденные способности и обучение детей в гомогенных классах, обрекает часть из них на неравные возможности в получении образования. В русле антитрадиционной педагогики получила особое развитие педагогика прагматизма. Ее лидер американец Джон Дьюи выступал за практическую направленность воспитания, предлагая решать его задачи посредством спонтанного развития ребенка (чем был близок к свободному воспитанию Э. Кэй). «Ребенок — это исходная точка, центр и конец всего. Надо иметь в виду его развитие, ибо лишь оно может служить мерилom воспитания», — писал Дж. Дьюи. Представители прагматической педагогики считали воспитание непрерывной реконструкцией личного опыта детей с опорой на врожденные интересы и потребности. Ими был разработан особый метод обучения — метод учения посредством делания, поэтому представители реформаторской педагогики особое внимание уделяли трудовому обучению и воспитанию. Тот же Дж. Дьюи рассматривал трудовое обучение и воспитание в школе, прежде всего, как необходимое условие для общего развития. Он считал ручной труд средством, которое используется для того, чтобы «показать детям основные нужды общества и способы их удовлетворения». Для него было важно понимание труда как мотива и метода обучения. По мнению Дьюи, занятия по труду должны были стать «центром, вокруг которого группируются научные занятия». Но не все представители этого направления вкладывали такой же смысл в понятие трудового обучения и воспитания. Имел место и упрощенный взгляд, когда основную цель трудовых занятий видели просто в подготовке ребенка к профессиональной деятельности в области физического труда.

По-своему интерпретировали идеи реформаторства немецкие педагоги. Педагогический процесс рассматривался ими как синхронное взаимодействие воспитанника и наставника. Это взаимодействие носит творческий характер и исключает подавление личности воспитанника и жесткую регламентацию. Цель воспитания, по их мнению, — формирование на основании высокой умственной активности такой личности, которая способна преодолеть свою внутреннюю неустойчивость с помощью вечных ценностей, прежде всего гражданственности и религии. Они определили свою теорию как педагогику личности. Сторонники воспитания посредством искусства, кроме того, видели свою задачу в реализации творческих сил детей, в частности, в области искусства.

1.2. ФОРМЫ ЧЕЛОВЕЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ

Поведение

Поведение, как ведущая форма активности и животных, и человека, является предметом исследования особого направления в психологии — бихевиоризма. Ученые изучают не только само поведение, его виды и структуру, а также источники возникновения поведения, факторы, определяющие особенности поведения живых существ в разных ситуациях. Из проблемы поведения вытекает и проблема научения.

Американский психолог Эдуард Чейз Толмен (1886—1959) установил, что при обучении крыс нахождению корма в лабиринте речь шла не о простом механическом усвоении ими кратчайшего пути по типу связи между стимулом и реакцией, а своего рода усвоении ими значения стимула. Обученное животное почему-то сразу справлялось и с усложненными заданиями (типа перекрытия пути преградой) без нового научения. Отсюда Толмен заключил, что поток сигналов из внешней среды преобразуется мозгом в своеобразные «когнитивные карты-схемы» (или образы ситуаций), которые помогают определять адекватные действия при изменениях ситуации. Эти карты создаются внешне незаметно (латентное научение) и отражают значение различных стимулов и существующих между ними связей.

Э. Толмен обнаружил, что при обучении сложным психомоторным навыкам (например, игра на музыкальных инструментах, работа на клавиатуре компьютера) также формируются когнитивные стратегии, направленные на выработку строгих последовательных движений и их программирование в зависимости от желаемого результата. Кроме выработки навыков, в бихевиоризме к когнитивным формам научения также относят научение путем инсайта, путем рассуждений, абстрагирования и обобщения.

В продолжение такого подхода к исследованию поведения Кларк Леонард Халл (1884—1952) пытался найти эквиваленты «внутрипсихических факторов» поведения и дать им математическое описание. В частности, в состав этих факторов он ввел такие

понятия, как «сила навыка» — это функция количества проб, т.е. попыток выполнить реакцию; «драйв», или потребность, — это величина, производная от депривации (лишения чего-либо); подкрепление и др. Поведение, по Халлу, выступает в виде взаимодействия переменных, «семейств» навыков и иерархии мотивов.

70-е годы 20 в. характеризуются научным изучением, в первую очередь, человеческого поведения и связаны с именем Альберта Бандуры, создателя теории социального научения. По его мнению, одна из главных причин, сделавших нас такими, как мы есть, связана с нашей склонностью подражать поведению других людей с учетом того, насколько благоприятны будут результаты такого поведения для нас. Ученый обратил внимание на то, что существует множество форм поведения, научение которым основано на наблюдении такого поведения у других и подражание ему («научение путем наблюдения»). При простом подражании по модели, что наблюдается и у животных, воспроизводятся действия модели, но не всегда понимается их значение. При более сложном, «викарном» научении требуется не только усвоение, но и понимание поведения модели.

Сторонники всех теорий социального научения отмечают, что люди часто подражают каким-то знаменитостям, героям кинофильмов и так далее. Модель «учит» какому-то поведению, однако использование результатов такого обучения все же зависит от познавательной-эмоциональной оценки ситуации. Таким образом, на человека влияют не только внешние условия, он также должен самостоятельно оценивать и предвидеть последствия своего поведения.

Согласно теории социального научения, созданной другим крупнейшим психологом Д. Роттером, социальное поведение можно описать с помощью следующих понятий:

а) поведенческий потенциал — каждый человек обладает определенным набором действия, поведенческой реакции, сформировавшейся в течение жизни;

б) на поведение человека влияет его ожидание, его субъективная вероятность, с какой, по мнению человека, определенное подкрепление будет после определенного поведения в определенной ситуации (если человек считает, что существует высокая вероятность того или иного подкрепления в данной ситуации, он значительно быстрее усваивает требуемое поведение, соответствующее ситуации и подкреплению);

в) на поведение человека влияет то, как чувствует себя человек: чувствует ли себя «пешкой» либо считает, что достижение его целей зависит от собственных усилий;

г) на поведение человека влияет характер подкрепления и его ценность для человека (разные люди ценят и предпочитают разные подкрепления: кто-то более ценит похвалу, уважение со стороны других, кто-то более ценит деньги или более чувствителен к наказанию и т.п.).

Поведенческий потенциал, по мнению Роттера, включает пять основных блоков поведенческих реакций — «техник существования» в его терминологии:

1) поведенческие реакции, направленные на достижение успеха, результата, служат основанием социального признания;

2) поведенческие реакции приспособления, адаптации — это техники согласования с требованиями других людей, общественных норм и т.п.;

3) защитные поведенческие реакции — используются в ситуациях, требования которых превышают возможности человека в данный момент (это такие реакции, как отрицание, подавление желаний, обесценивание, затушевывание и т.п.);

4) техники избегания — поведенческие реакции, направленные на «выход из поля напряжения», уход, бегство, отдых и т.п.;

5) агрессивные поведенческие реакции — это может быть и реальная физическая агрессия, и символические формы агрессии: ирония, сарказм, критика других, насмешка, интриги и т.п.

Были и другие попытки предложить классификацию поведения человека. Так, согласно концепции американского психолога Макгвайра, классификация поведения и поступков человека должна проводиться в зависимости от целей, потребностей и ситуаций. Одна и та же цель может быть поставлена, исходя из разных потребностей. Например, три студента поставили цель учиться на «отлично». Но у одного эта цель оформилась на основании потребности в новых знаниях, у другого — из-за честолюбивых потребностей сделать карьеру, а у третьего она связана с материальным вознаграждением, которое пообещали родители. Поэтому поступок человека может быть:

- результатом ответной реакции на внешнее воздействие (это реактивное поведение);

- проявлением какого-либо внутреннего источника активности, внутренней потребности, желания (активное поведение).

Целями поступков человека могут быть:

- сохранение привычного, адаптивного состояния (стабильность);
- приобретение новых результатов (развитие).

Закончиться поступок может при достижении:

- желательного внутреннего эффекта (мнение, оценка, чувство, настроение);
- желательного внешнего эффекта, внешнего результата (достижение согласия, понимания и т.п.).

Исходя из указанных критериев, Магвайром было выделено уже 16 типов поведения.

Деятельность

Потребности человека являются источником его активности, а постоянное рассогласование между изменяющимися потребностями и наличными условиями для их удовлетворения выступает как движущая сила развития личности. Психическая активность имеет различные формы: инстинктивное поведение, выполнение навыков, «ручное» мышление, т. е. мышление в процессе манипулирования с предметами, ориентировочное поведение. Все формы активности в определенной степени мы можем обнаружить не только у людей, но и у животных. Однако у человека ведущей формой активности, становится сознательная деятельность.

Деятельность — это активное взаимодействие человека со средой, в котором он достигает сознательно поставленной цели, возникшей в результате появления у него определенной потребности.

Главная отличительная черта деятельности заключается в том, что, порождаясь потребностью как источником активности, она управляется сознательной целью как регулятором активности. Поведение животного всегда непосредственно направлено на удовлетворение той или иной потребности, при этом потребность не только толкает животное на активность, но и определяет формы этой активности. Совсем по-иному организовано поведение человека: не сама потребность как таковая, а общественно принятые способы ее удовлетворения начинают диктовать формы поведения. Мотивом, который заставляет человека работать, может быть и потребность в пище. Однако человек, например, управляет станком не потому, что это удовлетворяет его голод, а потому, что это позволяет изготовить необходимую ему деталь. Содержание его деятельности определяется не потребностью как таковой, а целью — изготовлением определенного продукта, которого требует от него общество. То, почему человек действует определенным образом, не совпадает с

тем, для чего он действует. Побуждения, мотивы, которые порождают его деятельность, расходятся с непосредственной целью, которая управляет этой деятельностью.

Для того чтобы можно было говорить о деятельности, необходимо выявить в активности человека наличие сознаваемой цели. Подчеркивая значение цели как предполагаемого результата, Энгельс писал: «Паук совершает операции, напоминающие операции ткача, и пчела постройкой своих восковых ячеек посрамляет некоторых людей-архитекторов. Но и самый плохой архитектор от наилучшей пчелы с самого начала отличается тем, что, прежде чем строить ячейку из воска, он уже построил ее в своей голове. В конце процесса труда получается результат, который уже в начале этого процесса имелся в представлении человека, т.е. идеально. Человек не только изменяет форму того, что дано природой; в том, что дано природой, он осуществляет вместе с тем и свою сознательную цель, которая как закон определяет способ и характер его действий и которой он должен подчинять свою волю».

Что касается способов осуществления деятельности, то большинство из них, как правило, регулируются помимо сознания. Примером тому могут служить любые привычные действия: ходьба, речь, письмо, управление автомобилем и т. д. Степень и полнота отражения всех этих сторон деятельности в сознании определяют уровень осознанности соответствующей деятельности. Когда мы имеем дело с активностью, в которой отсутствует осознаваемая цель, то здесь нет и деятельности в человеческом смысле слова, а имеет место импульсивное поведение.

Поскольку деятельность является процессом, то в ней, как и во всяком процессе, можно выделить определенные этапы:

- постановка цели (ясное осознание конкретной задачи);
- планирование работы (включает определение последовательности действий, выбор для каждого действия соответствующих средств, способов, определение критериев выполнения действий и форм контроля);
- выполнение, осуществление деятельности, сопровождаемое текущим контролем и перестройкой деятельности в случае необходимости;
- проверка результатов деятельности, исправление ошибок, если они были; сопоставление полученных результатов с запланированными, подведение итогов работы и ее оценка.

Структура деятельности человека

Через деятельность, в процессе которой осуществляется воздействие на природу, вещи и других людей, устанавливается реальная связь между человеком и окружающим его миром. Реализуя и раскрывая в деятельности свои внутренние свойства, человек выступает по отношению к вещам как субъект, а к людям — как личность. Испытывая в свою очередь их ответные воздействия, он обнаруживает таким путем истинные, объективные, существенные свойства людей, вещей, природы и общества. Вещи выступают перед ним как объекты, а люди — как личности.

Каждая конкретная деятельность имеет свою индивидуальную структуру, уточняющую общую структуру, присущую любой деятельности. В последнюю входят: общая цель деятельности, ее мотивы (как побуждения) и результаты деятельности. Кроме того, в общую структуру входят отдельные действия (в том числе навыки) и психические акты в них включенные. Любая деятельность, начиная с подготовки к ней и кончая достижением цели, осуществляется в результате множества взаимосвязанных действий.

Действие — это относительно законченный элемент деятельности, в процессе которого достигается конкретная, не разлагаемая на более простые, осознанная цель.

Действие имеет подобную деятельности психологическую структуру: цель — мотив — способ — результат. В зависимости от психических актов, доминирующих в способах действий, различают действия: сенсорные, моторные, волевые, мыслительные, мнестические (т.е. действия памяти). Последние два объединяют термином «умственные действия».

Сенсорные действия — это действия по отражению объекта, например определение размера предмета, его расположения и перемещения в пространстве, его состояния. К числу сенсорных действий относится и оценка настроения человека по его мимике.

Моторные действия — это действия, направленные на изменение положения объекта в пространстве путем его непосредственного перемещения (руками, ногами) или непосредственно с использованием орудий труда (переключение скорости при управлении автомобилем). Моторные и сенсорные действия чаще всего объединяются в трудовой деятельности в сенсомоторное действие, но для целей обучения (в частности, упражнения) их выделяют как отдельные виды действий. Сенсомоторное действие, направленное на изменение состояния или

свойств предметов внешнего мира, называют предметным действием. Любое предметное действие складывается из определенных движений, связанных в пространстве и времени. Важно отметить, что выполнение предметного действия заключается в осуществлении определенной системы движений, которая зависит от цели действия, свойств предмета, на который это действие направлено, и условий действия. Ходьба на лыжах, например, требует иного построения движения, чем ходьба пешком, а вбивание гвоздя в потолок требует иной системы движений, чем вбивание гвоздя в пол.

Цель действий, казалось бы, одинаковая в этих примерах, но объекты действий различны. Различие объектов обуславливает разную структуру и мышечной деятельности. Выполнение движения непрерывно контролируется и корректируется сопоставлением его результатов с конечной целью действия. Управление движениями осуществляется по принципу обратной связи. Каналом этой связи служат органы чувств, а источниками информации — определенные воспринимаемые признаки предметов и движений, которые играют роль ориентиров действия.

В деятельности человека неразрывно связаны ее внешняя (физическая) и внутренняя (психическая) стороны. Внешняя сторона — движения, с помощью которых человек воздействует на внешний мир, — определяется и регулируется внутренней (психической) деятельностью, мотивационной, познавательной, волевой. С другой стороны, вся эта внутренняя, психическая, деятельность направляется и контролируется внешней, которая обнаруживает свойства вещей, процессов, осуществляет их целенаправленные преобразования, выявляет меру адекватности (соответствия) психических моделей, а также степень совпадения полученных результатов действий с ожидаемыми.

Важную роль при этом выполняют два вида процессов: интериоризации и экстериоризации. Интериоризация — это процесс перехода от внешнего, материального действия к внутреннему, идеальному действию. Благодаря интериоризации психика человека приобретает способность оперировать образами предметов, которые в данный момент отсутствуют в его поле зрения. Человек выходит за рамки данного мгновения, свободно, «в уме», перемещается в прошлое и будущее, во времени и в пространстве.

Основным орудием этого перехода служит слово, а средством перехода — речевое действие. Слово выделяет и закрепляет в себе существенные свойства вещей и способы оперирования информа-

цией, выработанные практикой человечества. Эти устойчивые свойства и закономерности, выявленные в общественном опыте и зафиксированные в общественном сознании с помощью слова в виде знаний, став достоянием человека благодаря обучению, позволяют ему предвосхищать изменения в объекте под влиянием тех или иных воздействий на объект, т.е. проектировать изменения в соответствии с конкретными воздействиями. Проектируются также и сами воздействия в соответствии с целью и материалом, на который они будут осуществляться. В общественном сознании закреплены и чувственные ориентиры для тех или иных воздействий. Это не все качества объекта, а именно те, которые отражают устойчивые, закономерные отношения между объектами и между явлениями. Поэтому они и являются информативными вехами в деятельности и используются при оперировании динамической моделью будущего результата действия, деятельности, т.е. соответствующей цели.

Экстериоризация — это процесс превращения внутреннего психического действия во внешнее действие. Процессы интериоризации и экстериоризации неразрывно связаны в деятельности, поскольку взаимосвязаны внешняя (физическая) и внутренняя (психическая) стороны.

Основные виды деятельности

Видов деятельности человека существует много, но среди их многообразия есть главнейшие, обеспечивающие существование человека и формирование его как личности. К таким основным видам деятельности относятся: общение, игра, учение и труд.

Игра — это вид поведения животных и деятельности человека, целью которого является сама осуществляемая «деятельность», а не те практические результаты, которые достигаются с ее помощью. В данное определение понятия «игра» не случайно включено поведение животных. Игровое поведение отмечается для многих видов молодых животных. Это всевозможная возня, имитация драк, беготня и т. д. У некоторых животных наблюдаются и игры с вещами. Так, котенок подстерегает движущийся клубок и бросается на него, щенок таскает по полу и раздирает найденную тряпку.

Поведение молодых животных в процессе игры можно рассматривать, прежде всего, как реализацию потребности организма в ак-

тивности, разрядке накопленной энергии. Если животное лишит на некоторое время партнеров для игры, то его возбудимость и игровая активность затем резко повышаются, т.е. происходит как бы накапливание соответствующей энергии. Это явление называют «игровым голодом».

Связь игровой деятельности с энергетическим обменом организма объясняет возникновение побуждений к игре. Но как и откуда появляются формы игрового поведения? Наблюдения за различными видами животных показывают, что источники действий, совершаемых детенышами, те же, что и у взрослых животных, — видовые инстинкты, подражание, научение. Если у взрослых животных эти действия служат для удовлетворения определенных реальных биологических потребностей (в пище, защите от врагов, ориентировке в среде и т.д.), то у малышей те же действия совершаются ради самой «деятельности» и оторваны от их реальных биологических целей. В играх молодые животные не только получают энергетическую разрядку, но и отрабатывают формы приспособительного поведения к изменяющимся условиям среды.

Исследования показывают, что и у ребенка игра служит формой реализации его активности, формой жизнедеятельности. Однако игровые действия ребенка с самого начала развиваются на базе человеческих способов употребления вещей и человеческих форм практического поведения, усваиваемых в общении с взрослыми и под руководством взрослых. Игра вызывает у детей повышенное внимание к отдельным предметам и помогает овладеть значением слов. Когда игра становится сюжетной, ребенок овладевает с ее помощью действиями в отношении вещей, а затем и в отношении к другим ролям как носителям определенных требований (правил).

Распределяя роли в игре, обращаясь друг к другу в соответствии с принятыми ролями (врач — больной, учитель — ученик, начальник — подчиненный и т. д.), дети осваивают социальное поведение, согласование действий, подчинение требованиям коллектива. У них создаются определенные представления о социальных ролях, возникают различные чувства, связанные с переживанием ролевых действий. Благодаря этому расширяются знания о свойствах предметов и их назначении, о взаимоотношениях людей, об их достоинствах и недостатках. В игре формируются нравственные качества человека, потому что она отражает общественные отношения, а поэтому каждый участник игры психологически формируется как личность. Это наиболее характерно для детского и подросткового возраста. Но и игры взрослых (например,

спортивные) также активно влияют на развитие их сознания. Кроме того, имеются учебные игры (деловые, сюжетно-ролевые), которые в последнее время получают все большее распространение в процессе обучения, поскольку позволяют отчасти сочетать в себе качества деятельности игровой и учебной.

Учение — это деятельность, непосредственной целью которой является усвоение человеком определенных знаний, навыков и умений. Знания — это информация о значимых свойствах мира, необходимая для успешной организации тех или иных видов теоретической или практической деятельности. Навыки — это действия, которые, будучи сформированы в результате упражнения, характеризуются высокой степенью освоения и отсутствием поэлементной сознательной регуляции и контроля. Умения — это способы выполнения действий, обеспечиваемые совокупностью приобретенных знаний и навыков в изменяющихся условиях.

Учение — это основной способ развития человека как сознательной личности на основе усвоения им теоретического и практического опыта человечества. В учении все подчинено развитию личности. Это особая деятельность, где преднамеренно устанавливаются цели, содержание, принципы, методы и организационные формы учебной работы, которые наилучшим образом должны обеспечить формирование знаний, навыков, умений и способностей учащихся. В этом ее основное отличие от игры и труда, преследующих ряд других целей.

Общение

Общение, или как часто определяют его в последнее время — коммуникация, чрезвычайно широкое и емкое понятие. Общение многолико: оно имеет много форм и видов. Изначально общение определяется как взаимодействие двух и более людей, заключающееся в обмене познавательной и эмоционально-оценочной информацией.

Значение общения для человечества неопределимо. Через общение происходит усвоение каждым из нас общечеловеческого опыта, исторически сложившихся социальных норм, ценностей, знаний и способов деятельности. Считается, что наряду с другими видами активности (поведением и деятельностью) общение выступает важнейшим фактором психического развития человека. Общаясь, люди формируются как личности; в общении они становятся индивиду-

альностями. В самом общем виде общение можно еще определить как универсальную реальность, в которой существуют люди. Ее особой разновидностью в последнее время становится Internet. Субъектами общения являются люди. Человек, передающий информацию, называется коммуникатором, получающий ее — реципиентом.

Функции общения

Как мы говорили выше, по своему значению для человека общение многофункционально, поэтому существует несколько классификаций функций общения. Самая общая предполагает наличие двух видов функций общения: социальной (организация совместной деятельности, управление поведением и деятельностью как других людей, так и своей) и психологической (удовлетворение потребности в общении, обеспечение психологического комфорта, функция самоутверждения).

Психологи чаще выделяют пять важнейших функций общения, каждая из которых несет свою психологическую нагрузку. В таком случае первой функцией является «прагматическая»: благодаря общению люди связываются друг с другом для совместной деятельности. Знаменитый библейский сюжет о строительстве Вавилонской башни является наиболее ярким примером того, какие разрушительные последствия для деятельности людей имеет нарушение этой функции. Вторая функция общения состоит в организации и поддержании межличностных отношений. Центральное место здесь принадлежит оцениванию других людей и установлению с ними эмоциональных отношений, либо позитивных, либо негативных. Эмоциональные межличностные отношения пронизывают всю нашу жизнь, накладывают свой отпечаток на поведение и деятельность от деловой до интимно-личностной сферы. Третьей по порядку может быть названа формирующая функция. Здесь общение выступает как важнейшее условие формирования и изменения психического облика человека. Наиболее значима эта функция общения для развития ребенка. Именно общение со взрослым определяет поведение, деятельность и отношение ребенка к миру и самому себе. В ходе общения со взрослым у ребенка внешние по отношению к нему действия трансформируются во внутренние психические функции и процессы, а также у детей появляется самостоя-

тельная произвольная внешняя деятельность (Л. С. Выготский, П. Я. Гальперин). В качестве четвертой функции выступает подтверждающая функция общения. Суть ее заключается в том, что в процессе общения с другими людьми человек получает возможность познать, утвердить и «подтвердить» себя. Желая утвердиться в своем существовании и в своей ценности, человек чаще всего ищет току опоры в другом человеке, благодаря общению с другими людьми познает себя, утверждает в своем мнении о себе и своих возможностях. Последней, пятой, функцией общения может быть названа внутриличностная функция общения. Это универсальный способ мышления человека: через внутреннюю или внешнюю речь (она построена по типу диалога) человек общается с самим собой.

Составляющие общения

В любом общении можно выделить его цель, содержание и средства.

Цели общения у человека могут быть весьма разнообразными, и представлять собой средства удовлетворения потребностей человека — от социальных, культурных до познавательных и эстетических. Любая цель общения отвечает на вопрос: ради чего мы вступаем в общение.

Под содержанием общения подразумевается та информация, которая передается от одного субъекта общения другому. К ней могут быть отнесены сведения о внутреннем состоянии субъекта (например, эмоциональном), об обстановке во внешней среде и т.п.

Средства общения представляют собой способы кодирования, переработки и расшифровки информации, которая передается в процесс общения от одного человека к другому. В качестве средств общения могут выступать наши органы чувств, звуковая речь, а также другие знаковые системы, такие как письменность, технические средства записи и хранения информации.

Структура общения

Вслед за отечественным психологом Г. М. Андреевой можно говорить о трех взаимосвязанных сторонах общения: коммуникативной, интерактивной и перцептивной.

Коммуникативная сторона общения (или коммуникация в узком смысле слова) состоит в обмене информацией между индивидами. Во время процесса общения имеет место не просто движение информации, а взаимная передача закодированных сведений между двумя и более индивидами — субъектами общения. Но это не просто обмен информацией. Люди при этом не просто обмениваются значениями, они при этом стремятся выработать общий смысл, а это возможно лишь в том случае, если информация не только принята, но и осмыслена. Коммуникативное взаимодействие возможно только в том случае, когда человек, направляющий информацию (коммуникатор), и человек, принимающий ее (реципиент), обладают сходной системой кодировки и декодировки информации, то есть они говорят на одном «языке». При нарушении этого условия возникают коммуникативные барьеры, причины которых бывают социального или психологического характера.

Интерактивная сторона общения заключается в организации взаимодействия между общающимися индивидами. Есть два типа взаимодействия — кооперация и конкуренция. Кооперативное взаимодействие означает координацию сил участников. Она является необходимым элементом совместной деятельности, порождается самой природой человеческой деятельности. Конкуренция представляет собой противоположный тип взаимодействия между людьми. Одной из наиболее ярких форм ее проявления может быть конфликт.

Перцептивная сторона общения означает процесс восприятия и познания партнерами по общению друг друга и установление на этой основе между ними взаимопонимания.

Схематически эту структуру общения можно представить так:



Процесс общения, во-первых, состоит из самого акта общения, в котором участвуют сами общающиеся. Во-вторых, в процессе общения коммуниканты должны совершать само действие, которое

мы и называем общением, то есть делать нечто: говорить, жестиковать, позволять «считывать» со своих лиц определенное выражение, свидетельствующее об эмоциях, переживаемых в связи с тем, что сообщается. В третьих, для каждого коммуникативного акта выбирается тот или иной канал связи. При разговоре по телефону таким каналом являются органы слуха и речи; в таком случае говорят о словесно-слуховом (аудиально-вербальном) канале. Форма и содержание письма воспринимаются по зрительному каналу (визуально-вербальному). Рукопожатие как способ передачи дружеского приветствия проходит через двигательно-осозательный (кинетику-осозательный) канал. Чтобы информация не исказилась, надо знать особенности передачи информации для каждого канала соответственно.

Не меньшее значения для успешного протекания процесса общения имеет выбор соответствующей знаковой системы для передачи информации. Обычно выделяют вербальную и невербальную коммуникации. Вербальная (словесная) коммуникация считается у людей универсальной, так как при передаче информации с помощью речи менее всего теряется смысл информации. Она менее всего подвержена личностным искажениям. Невербальная коммуникация дает богатейшую информацию для общающихся прежде всего в понимании личности и намерений партнеров по общению, но она подвержена множеству искажений, с трудом управляется на сознательном уровне. Кроме того, для успешного применения невербальных средств общения очень важен навык их использования в той или иной культуре. К невербальным средствам общения относятся мимику, позу, движения, жесты, темп и тембр голоса, смех, покашливание и пр.

Виды общения

Учеными выделяются разные виды общения в зависимости от содержания общения, от его целей и средств.

По содержанию общение может быть: материальным (обмен предметами и продуктами), когнитивным (обмен знаниями), кондиционным (обмен психическими или физиологическими состояниями). Выделяют мотивационное (обмен побуждениями, целями, интересами, мотивами и потребностями) и деятельностное (обмен действиями, операциями, умениями и навыками) общение.

По целям общение может быть биологическое (необходимое для поддержания, сохранения и развития организма) и социальное. В последнем случае общение преследует цели расширения и укрепления межличностных контактов, установления и развития межличностных отношений, личностного роста личности.

По средствам общение делится на непосредственное (осуществляемое с помощью естественных органов, данных человеку — руки, голова, туловище, голосовые связки и т.п.) и опосредованное (связанное с использованием специальных средств). Общение может быть еще прямым (предполагает личные контакты и непосредственное восприятие друг другом общающихся людей в самом акте общения) и косвенное (осуществляется через посредников, которыми могут выступать и другие люди, и технические средства).

Трудности общения

Затрудненное общение — это расстроенное, неэффективное общение. Можно вслед за Г. Гибшом и М. Форвергом выделить 6 типов трудностей общения:

1) ситуативные трудности, которые возникают в общении из-за различного понимания ситуации участниками общения;

2) смысловые трудности возникают из-за непонимания одним человеком другого по причинам отсутствия необходимого контекста, когда какое-либо высказывание воспринимается вне смысловой связи с предыдущим сообщением;

3) мотивационные трудности появляются либо в результате сокрытия коммуникатором истинных мотивов коммуникации, либо при неясности мотивов реципиента самому коммуникатору;

4) барьеры представлений о другом: коммуникатор не имеет точного представления о своем партнере, ошибочно оценивает его культурный уровень, потребности, интересы и т.д.;

5) трудности, возникающие при отсутствии обратной связи (то есть коммуникатор не знает, как воспринято его сообщение, какое воздействие оно оказывает на партнера по общению);

6) прагматические трудности, которые возникают в результате различных прагматических отношений между системой знаков общения и их потребителями: а) трудности вызываются различием социально-культурных установок или позиций участников общения; б) трудности вызываются принадлежностью коммуникаторов

к различным социальным и демографическим группам; в) трудности общения обусловлены какими-либо понятийными барьерами.

Свою специфику имеют трудности общения у людей в юношеском и подростковом возрасте. У них имеются разные трудности в общении по горизонтали (например, «ученик — ученик») и по вертикали («взрослый — подросток, юноша»). Горизонтальные трудности связаны с недостаточно развитым умением взаимодействовать, решать вместе учебные и трудовые задачи; с неумением управлять своим поведением, а также вытеснением мотивов общения другими мотивами и целями. Трудности общения по вертикали имеют в своей основе разное видение причин затруднения делового общения и разную значимость причин, вызывающих эти затруднения. Подростки и молодежь считают, что основная трудность в общении со взрослыми вытекает из-за того, что последние не понимают их внутреннего мира, а также продолжают относиться к ним как к детям. К объективным трудностям может быть отнесено недостаточное знание каждой стороной коммуникации субкультуры другого коммуниканта: от мира музыки и танца до языка и системы ценностей.

Одним из способов преодоления трудностей в общении людей любого возраста и статуса можно считать такое личностное свойство (качество) как толерантность. Толерантность понимается как терпеливость, выносливость личности к поведению партнера по общению. Она лежит в основе взаимного доверия и понимания, помогает предупреждать конфликты и преодолевать их неблагоприятные последствия. Она же способствует проявлению доброжелательности, которая, в свою очередь, позволяет обмениваться духовными потенциалами субъектам общения и способствует становлению их как индивидуальностей.

Творчество

Вершиной человеческой активности является творчество. Творчество — основной резерв совершенствования любой человеческой деятельности и развития самой личности. Понятие творчество имеет несколько смыслов. Обычно под творчеством понимается деятельность по созданию новых и оригинальных продуктов, имеющих общественное значение. Такими продуктами могут быть новая техника, орудия труда, научные идеи, новые методы работы, произведения искусства и т.п.

В отличие от обычной деятельности в творчестве человек стремится к цели, пути достижения которой ему не известны. Для этого он решает несколько последовательных задач, чаще всего используя многочисленные пробы, из которых только одна или несколько ведут к решению задачи (не зря говорят о «муках творчества»). Причем часто приходится преодолевать привычные способы решения близких или сходных задач. Еще мало известно, какие механизмы лежат в основе процессов творчества, благодаря чему человеку удается выйти за пределы привычного, успешно реализовать новую идею, замысел именно в данный момент. По-видимому, основным среди этих механизмов является вдохновение — своеобразный подъем духовных сил человека. Оно «объективно выражается в усилении творческой продуктивности, а субъективно переживается как особая готовность, внутренняя «мобилизованность» на создание творческих продуктов». При этом наблюдается исключительная концентрация внимания на объекте творчества, активизация наблюдательности и мышления. Характерно, что названные процессы протекают на фоне эмоционального подъема, переживания таких состояний, как увлеченность, бодрость и др. Иногда возникает даже такое состояние, как гиперсоциализация, то есть повышенная оценка удачной находки.

Другие, еще недостаточно известные науке механизмы творчества функционируют в сфере подсознания. Новые решения часто приходят человеку в голову неожиданно, как «озарение» (инсайт), после многих часов и даже дней, месяцев какого-то неопределенного и невыразимого словами тяжелого самочувствия. Данное обстоятельство некоторые исследователи считали показателем того, что открытие или изобретение — это счастливая случайность, что человек, сделавший открытие, просто оказался в нужном месте в нужное время. Однако многочисленные научные эксперименты и наблюдения показывают, что упомянутое озарение, как правило, появляется по истечении некоторого времени от начала поиска решения. Поэтому само решение следует рассматривать как результат деятельности подсознания, то есть скрытой работы психики. В связи с этим исследователи установили наличие трех обязательных этапов творческого процесса.

1. Осознание проблемы. Зачастую подъем на эту ступень связан с эмоциональной реакцией (удивление, затруднение), которая выступает в качестве стимула к внимательному рассмотрению ситуации. Этот этап завершается постановкой вопроса.

2. Выработка гипотезы. Этот этап включает в себе собственно процесс творчества, прорыв от неизвестного к известному. Результат этого этапа — выработка рабочего понятия.

3. Проверка идеи. Суть творчества — не в приспособлении к сложившимся и ставшим привычными условиям, но в их преобразовании, в новом, неожиданном взгляде на привычные обстоятельства. Как правило, истинное творчество предполагает синтез знаний из различных областей практики и науки. Поэтому наиболее важными для успешного прорыва в неизведанное являются следующие фазы работы: отказ от единственного пути решения; умение отключиться от имеющейся системы знаний, сознательное смещение известных связей бытия; включение интуиции в цепь логических рассуждений.

Исследованиями психологов установлено, что, кроме творческих способностей, существуют некоторые качества личности, которые вполне определенно способствуют творчеству. Это, прежде всего, восприимчивость к новым идеям, творческая смелость, любознательность, способность удивляться, способность преодолевать стереотипы и склонность к играм.

1.3. ПСИХИКА И СОЗНАНИЕ ЧЕЛОВЕКА

Общее понятие о психике

Среди советских психологов-материалистов наиболее четко выразил свою позицию в вопросе взаимоотношений между психикой и материей Алексей Николаевич Леонтьев. Ему принадлежит наиболее общее определение психики. *«Психика есть свойство живых, высокоорганизованных материальных тел, которое заключается в их способности отражать своими состояниями окружающую их, независимо от них существующую действительность»*. Далее он подчеркивает, что психика не только «свойство живых материальных тел», но вообще есть свойство материи. Вот, что он пишет: «Психика — свойство материи. И как всякое свойство раскрывает себя в определенной форме движения материи, в определенной форме взаимодействия». Монография «Проблемы развития психики», из которой взято это определение, была удостоена Ленинской премии в 1963 году. Для Леонтьева характерно особое понимание идеального как свойства психики, а также специфики психического отражения, которая, в свою очередь, определяется различием живого и неживого материального мира.

В психике представлены и упорядочены события прошлого, настоящего и возможного будущего. На уровне психики события прошлого выступают в данных опыта, следах памяти; настоящего — в совокупности образов, переживаний, умственных актов; возможного будущего — в побуждениях, намерениях, целях, а так же в фантазиях, грезах, сновидениях.

Определяющим признаком психики является отражение.

Простейший пример отражения — физическое отражение — отражение в зеркале. Вы смотрите в зеркало и видите там свой образ. Этот образ и есть результат отражения в зеркале. Точно так же как и зеркало, психика человека отражает предметы и мир в целом. Значит, результат отражения психики — субъективный образ объективного мира. Поэтому один и то же внешний предмет или воздействие могут по-разному восприниматься разными людьми и даже одним и тем же человеком в разное время и при разных условиях.

Психическое отражение (формирование субъективных образов объективного мира) происходит в процессе контактов человека со средой. Эти контакты по принципу обратной связи контролируют правильность отражения, соответствие субъективных образов объективным предметам.

У человека контрольной инстанцией служит социальная практика. Благодаря обратной связи производится сопоставление результата действия с образом, возникновение которого опережает этот результат. Например, достижение цели (цель — предполагаемый результат деятельности) оценивается по характеристикам продукта деятельности.

Психика и мозг

Психика является продуктом развития органической жизни. Поэтому вопрос о материальных основах психики — это, прежде всего, вопрос о зависимости психики от материальных основ органической жизни, от ее материального субстрата. Непосредственным материальным субстратом психики человека является центральная нервная система, мозг.

Существуют различные теории, освещающие связь психики и мозга. Одна из них рефлекторная (с лат. reflexus — отражение), разработанная физиологами И. М. Сеченовым, И. П. Павловым и их последователями. В своих трудах они определяли психическое как

продукт деятельности мозга. В качестве центрального звена, реализующего взаимосвязь мозга и психики, рассматривался рефлекс — опосредованная нервной системой закономерная ответная реакция организма на раздражитель. По мнению И. М. Сеченова, все акты сознательной и бессознательной жизни являются рефлексам.

И. П. Павлов разделил рефлексы на условные (приобретенные) и безусловные (врожденные). Развивая рефлекторную теорию психики, ученый создал учение о высшей нервной деятельности (ВНД). В основе ВНД лежит условный рефлекс, представляющий одновременно и физиологическое, и психологическое явление. Таким образом, можно сказать, что психика является функцией мозга.

Однако взаимоотношения психики и мозга составляют лишь одну сторону во взаимоотношениях психики и ее материальных основ. Говоря о том, что психика является продуктом мозга, а мозг — органом психики, нельзя не учесть и того, что психика является отражением действительности, бытия. Отношения психики и мозга выражают лишь отношения психики к ее органическому субстрату. Другую сторону отношения психики к ее материальным основам составляют отношения психики к объекту, который она отражает. Как отражение психика выходит за пределы организма и его свойств; она выражает отношение к окружающему, к объективной действительности, к бытию. Это отношение выражается идеально в сознании, оно выражается и во внешнем поведении, и во внешней деятельности.

Сознание и бессознательное

Сознание — высший уровень психического отражения действительности, присущий только человеку как общественно-историческому существу.

Эмпирически сознание выступает как непрерывно меняющаяся совокупность чувственных и умственных образов, непосредственно предстающих перед субъектом в его «внутреннем опыте» и предвосхищающих его практическую деятельность.

На протяжении веков проблема сознания являлась ареной острой идейно-теоретической борьбы, в которой естественнонаучный материалистический подход противостоит религиозно-идеалистическим концепциям. Решающее значение для решения проблемы

сознания сыграли положения диалектико-материалистического подхода о том, что структуры сознания имеют социокультурный характер, сформировались филогенетически (в ходе истории человечества) под воздействием совместной деятельности и общения. Советские психологи разработали общее представление об онтогенетическом формировании сознания. Структуры сознания формируются на ранних стадиях онтогенеза благодаря присвоению ребенком форм такой деятельности, как общение со взрослым. Предметная деятельность и ее атрибут — общение обладают следующими основными свойствами: социальным происхождением (это выражается в ее социальной регламентации, в опосредованности орудиями труда и знаками); разделенностью между двумя субъектами (по ролевым и статусным характеристикам); направленностью на объект. Структура совместной деятельности порождает структуру сознания, определяя соответственно следующие ее свойства: социальный характер (включая опосредованность знаковыми, в том числе вербальными и символическими структурами); рефлексивность (способность к анализу своих состояний); предметность (сознание всегда — сознание чего-либо).

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.

Все неосознаваемые психические процессы принято разделять на три класса:

- неосознаваемые механизмы сознательных действий;
- неосознаваемые побудители сознательных действий;
- надсознательные процессы.

В свою очередь, в первый класс — неосознаваемых механизмов сознательных действий — входят три подкласса:

- неосознаваемые автоматизмы;
- явления неосознаваемой установки;
- неосознаваемые сопровождения сознательных действий.

Психические явления и психологические факты

Психика сложна и многообразна по своим проявлениям. Для изучения психики используются как психические факты, так и психологические явления. Под психическими явлениями понимаются субъективные переживания или элементы внутреннего опыта субъекта. Обычно выделяются три крупные группы психических явлений: психические процессы, психические состояния и психические свойства. Совершенно очевидно, что восприятие одним человеком компьютера — это нечто совершенно особенное и отличное от самого компьютера (то есть реального предмета). Желание пойти на лыжах — это нечто иное по сравнению с реальным лыжным походом. Примеры можно продолжать до бесконечности. И каждый раз мы будем иметь дело с психическими явлениями. Их особый характер заключается в принадлежности к внутреннему миру человека, отличающемуся от того, что человека окружает. Однако предметом изучения психологии являются не только психические явления, но и факты психической жизни человека. Под психологическими фактами подразумевается более широкий круг проявлений психики, то есть и формы ее объективного проявления. Это могут быть акты поведения, телесные процессы, продукты деятельности людей, социально-культурные явления. Все они используются психологией для изучения свойств, функций и закономерностей психики. Научные факты психической жизни характеризуются качественно и количественно. Исследуя процесс восприятия человеком окружающих предметов, психология установила существенный факт: образ предмета сохраняет относительное постоянство и при изменяющихся условиях восприятия. Например, страница, на которой напечатан данный текст, будет восприниматься как белая и при ярком солнечном свете, и в полутьме, и при электрическом освещении, хотя физическая характеристика лучей, отбрасываемых бумагой, при столь различной освещенности будет различной. В данном случае мы имеем дело с качественной характеристикой психологического факта. Примером количественной характеристики психологического факта может послужить величина времени реакции конкретного человека на воздействующий на него раздражитель. Если испытуемому предлагают в ответ на вспышку лампочки нажать на кнопку как можно быстрее, то у одного скорость реакции может быть 200 миллисекунд, а у другого 150, то есть значительного

более высокая. Индивидуальные различия скорости реакции, наблюдаемые в данном опыте, относятся к психологическим фактам, доступным количественной оценке.

1.4. МЕТОДЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Проблема метода в психологии и педагогике

Наука — это, прежде всего, исследование. Поэтому характеристика науки не исчерпывается определением ее предмета; она включает и определение ее метода. Методы, т.е. пути познания, — это способы, посредством которых познается предмет науки. Психология, как каждая наука, употребляет не один, а целую систему частных методов, или методик. Под методом науки — в единственном числе — можно разуметь систему ее методов в их единстве. Основные методы науки — не внешние по отношению к ее содержанию операции, не извне привносимые формальные приемы. Служа раскрытию закономерностей, они сами опираются на основные закономерности предмета науки; поэтому метод психологии сознания был иной, чем метод психологии как науки о душе: недаром первую обычно называют эмпирической психологией, а вторую — рациональной, характеризуя таким образом предмет науки по тому методу, которым он познается; и метод поведенческой психологии отличен от метода психологии сознания, которую часто по ее методу называют интроспективной психологией. Точно так же то понимание предмета психологии, которое было здесь дано, предопределяет соответствующее ему решение основных вопросов о ее методе.

Осознает ли это исследователь или нет, его научная работа объективно в своей методике всегда реализует ту или иную методологию. Для последовательной и плодотворной реализации в психологии нашей методологии весьма существенно, чтобы она была осознанна и, будучи осознанной, не превращалась в форму, извне механически накладываемую на конкретное содержание науки, чтобы она раскрывалась внутри содержания науки в закономерностях его собственного развития.

Психология как и каждая наука пользуется целой системой различных частных методов, или методик. Основными методами исследова-

ния в психологии, как и в ряде других наук, являются наблюдение, и эксперимент. Каждый из этих общих методов научного исследования выступает в психологии в различных и более или менее специфических формах; существуют разные виды и наблюдения, и эксперимента. Наблюдение в психологии может быть самонаблюдением или внешним наблюдением, обычно в отличие от самонаблюдения именуемым объективным. Внешнее, так называемое объективное наблюдение может, в свою очередь, подразделяться на прямое и косвенное. Точно так же существуют различные формы или виды эксперимента. Разновидностью эксперимента является так называемый естественный эксперимент, являющийся промежуточной формой между экспериментом и простым наблюдением.

Помимо этих основных методов, которые получают в психологии специфическое выражение в соответствии с особенностями ее предмета, в психологии пользуются рядом промежуточных и вспомогательных методик. Ввиду роли, которую в методике психологического исследования играет генетический принцип, можно, далее, говорить о генетическом принципе или методе психологического исследования. Генетический метод в психологии, т.е. использование изучения развития психики как средства для раскрытия общих психологических закономерностей, — не сопоставляется с наблюдением и экспериментом в одном ряду и не противопоставляется им, а необходимо на них опирается и строится на их основе, поскольку установление генетических данных в свою очередь основывается на наблюдении или эксперименте.

При использовании различных методов психологического исследования необходимо считаться с особенностями изучаемой проблемы. Например, при изучении ощущений вряд ли какой-либо другой метод может быть так эффективен, как экспериментальный. Но при изучении высших проявлений человеческой личности серьезно встает вопрос о возможности «экспериментировать» над человеком.

Основные методы психолого-педагогического исследования

Наблюдение — научный метод исследования, не ограниченный простой регистрацией фактов, а научно объясняющий причины того или иного психологического явления.

Требования к проведению наблюдения:

а) сохранение естественности проявлений психики человека;

б) целенаправленность;
в) фиксация результатов.

Процессы общей процедуры наблюдения (программа наблюдения):

- 1) определить задачи и цели (для чего? с какой целью?);
- 2) определить объект, предмет и ситуации (что наблюдать?);
- 3) выбор способа наблюдения, наименее влияющего на исследуемый объект и наиболее обеспечивающего сбор необходимой информации (как наблюдать?);
- 4) установить временные рамки наблюдения и составить его график (как долго наблюдение должно вестись?);
- 5) выбрать способ регистрации наблюдаемого и разработка бланков регистрации наблюдаемого по необходимости (как вести записи?);
- 6) определить способ обработки и интерпретации полученной информации (каков результат?).

Особую разновидность составляет включенное наблюдение, при котором наблюдатель становится членом исследуемой группы, наблюдая за происходящими в ней процессами «изнутри» (например, при исследовании малых групп в социальной психологии).

В зависимости выбранного объекта, внешнего (поведенческие акты, действия, физиологические изменения) или внутреннего (переживания, мысли, психические состояния и процессы) различаются две основные вариации метода наблюдения: объективное наблюдение и самонаблюдение.

• Эксперимент

Эксперимент позволяет производить проверку гипотезы исследования. Эксперимент, наряду с наблюдением, — один из основных методов научного познания вообще и психологического исследования в частности.

Отличается от наблюдения, в первую очередь, тем, что предполагает специальную организацию ситуации исследования, активное вмешательство в нее исследователя, планомерно манипулирующего одной или несколькими переменными (факторами) и регистрирующего сопутствующие изменения в «поведении» изучаемого объекта. Проводить эксперимент, экспериментировать — значит изучать влияние независимой переменной на одну или несколько зависимых переменных.

Эксперимент предполагает относительно полный (тотальный) контроль за введенными переменными. Если при наблюдении часто

не удастся предвидеть значимые изменения, то в эксперименте их можно не только прогнозировать, но и планировать, сознательно вызывать. Возможность манипулирования переменными — одно из важных преимуществ экспериментатора перед наблюдателем. Со времен Ф. Бэкона, экспериментальное доказательство служит основным способом обеспечения научной строгости какого-либо теоретического положения.

Спецификой психологического и педагогического экспериментов выступает активное вмешательство исследователя в деятельность испытуемого с целью создания условий, в которых выявляется психологический факт.

Основное достоинство эксперимента в том, что он предоставляет возможность специально вызывать определенные психические процессы и явления, воздействовать на их характеристики, устанавливать зависимость психических явлений от изменяемых внешних условий. Правильно организованный эксперимент позволяет проверять гипотезы о причинно-следственных отношениях, не ограничиваясь только констатацией фактов. Это преимущество объясняет широкое применение эксперимента в психологии и педагогике.

Но эксперимент применим не ко всякой исследовательской задаче. Так, затруднительно экспериментальное исследование характера и сложных способностей. Недостатки эксперимента оказываются обратной стороной его преимуществ. Чрезвычайно сложно организовать эксперимент так, чтобы испытуемый не знал о том, что он — объект исследования. Если это не удастся, то более чем вероятно желание испытуемого повлиять в выгодном для себя направлении на результаты эксперимента, его сознательная или бессознательная тревога, боязнь оценки, скованность и пр.

Применение эксперимента наталкивается на принципиальные ограничения, связанные с невозможностью в ряде случаев произвольно изменять переменные. Так, в дифференциальной психологии и психологии личности эмпирические зависимости большей частью имеют статус корреляций и часто не позволяют делать выводы о причинно-следственных связях. Одна из трудностей применения эксперимента в психологии состоит в том, что исследователь обычно включен в ситуацию общения с испытуемым и может невольно влиять на его поведение.

Принято выделять два основных вида эксперимента:

1) лабораторный эксперимент, обычно проводимый в специально оборудованных помещениях и на испытуемых, которые созна-

тельно участвуют в эксперименте, хотя могут и не знать о его истинном назначении;

2) естественный эксперимент, участники которого могут не знать о том, что выступают в роли испытуемых.

Лабораторный эксперимент — это исследовательская стратегия, направленная на моделирование деятельности индивида в искусственно созданных условиях, с использованием специальных исследовательских средств (например, аппаратуры), тщательно разработанных инструкций и т.д. Ведущим признаком лабораторного эксперимента является обеспечение воспроизводимости исследуемой характеристики и условий, необходимых для ее проявления. Требование чистоты получаемых данных связано с определенными ограничениями: в искусственных лабораторных условиях практически невозможно моделировать повседневные жизненные обстоятельства, удастся воспроизводить лишь отдельные их фрагменты. Главное достоинство лабораторного эксперимента — высокая точность контроля за переменными, главный недостаток — информированность испытуемых о самой ситуации исследования.

• Естественный эксперимент

Естественный эксперимент — исследовательская стратегия, впервые предложенная А. Ф. Лазурским в 1910 г. Проводится в условиях, близких к повседневной жизнедеятельности испытуемого, причем последний не знает, что участвует в исследовании. За счет этого достигается высокая чистота эксперимента. Данный метод позволяет психологу активно влиять на экспериментальную ситуацию, не нарушая ее естественности для участников. Естественные эксперименты обеспечивают достоверную информацию, но не могут проводиться многократно, поскольку при повторном проведении утрачивают свою естественность и скрытость от испытуемых.

В настоящее время широко обсуждается проблема этичности проведения психологических экспериментов этого типа, так как они предполагают использование скрытой записывающей техники (фотокамер, видеокamer, диктофонов), что считается недопустимым при отсутствии добровольного согласия участника эксперимента. Проведенные с нарушением этических норм такие эксперименты могут стать источником психической травмы для «испытуемого поневоле».

Наиболее этичным вариантом естественного эксперимента следует признать психолого-педагогический эксперимент, или экспе-

риментальное обучение, где изучение психических особенностей учащегося, подлежащих формированию, осуществляется в процессе обучения и воспитания.

В зависимости от позиции экспериментатора (наблюдательной или активной), различают эксперимент констатирующий и эксперимент формирующий. В первом случае исследовательская задача сводится к обнаружению, констатации структур и связей, складывающихся в ходе индивидуального развития. Во втором случае исследование осуществляется в процессе обучения испытуемого и направленного формирования его психических особенностей и процессов, таких как восприятие, внимание, память, мышление и др. Иными словами, формирующий эксперимент — это исследовательская стратегия, предполагающая выявление закономерностей развития психики в ситуации активного воздействия исследователя на испытуемого (в роли которого обычно выступает ребенок как объект воспитания и обучения). Синонимы — эксперимент преобразующий, созидательный, воспитывающий, обучающий, генетико-моделирующий; метод активного формирования психики.

Формирующий эксперимент позволяет не ограничиваться регистрацией выявляемых фактов, а через создание специальных условий развития раскрывать закономерности, механизмы, динамику и доминирующие тенденции формирования психики и становления личности, одновременно определяя возможности оптимизации этих процессов.

Результаты эксперимента могут искажаться в силу ряда факторов — артефактов исследования, связанных с ожиданиями экспериментатора или испытуемых. Один из наиболее частых артефактов обусловлен эффектом Пигмалиона (или эффектом Розенталя), который выражается в том, что экспериментатор, глубоко убежденный в обоснованности выдвинутой им гипотезы, непроизвольно транслирует свои ожидания испытуемому и посредством косвенного внушения или другого влияния изменяет их поведение в желательном направлении. Влияние испытуемых на результаты эксперимента выражается в так называемом эффекте Хоторна: зная или угадывая гипотезу, принятую экспериментатором, испытуемый намеренно или непроизвольно начинает вести себя соответственно его ожиданиям.

Устранить (или минимизировать) эти артефакты помогает применение метода «слепого». Суть которого заключается в том, что испытуемые удерживаются в неведении относительно целей иссле-

дования и принятых гипотез, а разделение испытуемых на экспериментальную и контрольную группы производится без ведома экспериментатора.

Вспомогательные методы исследования

Психодиагностические методы направлены на выявление устойчивых качеств и структурных компонентов личности — личностных черт, иными словами, распространяются на весь класс специфических проявлений психики, относимых к психическим свойствам. Применяются не только в психологических исследованиях, но и в различных областях социальной практики, при решении таких прикладных задач, как:

- 1) профориентация и профотбор;
- 2) прогнозирование социального поведения субъектов, например, стабильности брака, тенденции к поведенческим девиациям (отклонениям), характера реагирования на экстремальные ситуации и др.;
- 3) оптимизация процессов воспитания и обучения;
- 4) консультативная и психотерапевтическая помощь;
- 5) патодиагностическое обследование пациента (в медицинской или клинической психологии);
- 6) судебная психолого-психиатрическая экспертиза;
- 7) прогнозирование психологических последствий изменения социальной среды, смены места постоянного проживания, привычного вида деятельности и т.д. Наиболее разработанным и распространенным психодиагностическим инструментом следует признать метод тестирования.

Психологическое тестирование — метод объективного измерения одного или нескольких аспектов целостной личности через вербальные ответы на определенным образом сформулированные вопросы или через другие поведенческие проявления. Родоначальником тестирования считается Д. Кэттелл, однако впервые этот метод был крупномасштабно и обоснованно применен Ф. Гальтоном, которого называют «Галилеем психодиагностики». Методический инструмент тестирования представляет собой систему специальных заданий — тест. Тест (от англ. test — испытание, проверка) — стандартизированная процедура психологического измерения (иначе — психометрическая процедура), позволяющая определить степень выраженности у индивида тех или иных психических характе-

ристик, свойств, способностей. Обычно включает ряд относительно коротких (по времени) испытаний, в качестве которых могут выступать различные задачи, вопросы, смоделированные ситуации. Результаты выполнения тестовых заданий являются индикаторами психических свойств или состояний личности, их значения переводятся в стандартные (нормированные) данные. Выделяют тесты интеллекта, способностей, личностные тесты, а также тесты достижений, при помощи которых определяется уровень знаний, умений и навыков в конкретных учебных дисциплинах или видах профессиональной деятельности.

Разработка тестов предполагает их статистическую проверку, прежде всего на достоверность и прогностичность.

Все тестовые методики могут быть подразделены на вербальные (опосредованные речевой активностью испытуемого) и невербальные, предполагающие использование перцептивных, моторных и др. невербальных способностей.

В другой классификации выделяются следующие разновидности тестовых (психометрических) процедур:

1) объективные тесты — методики, предполагающие правильный ответ, верное решение задачи, нормативное выполнение задания;

2) стандартизированные самоотчеты, методики, ориентированные на использование вербальных способностей, мышления, памяти и воображения испытуемого; в свою очередь включают:

3) проективные техники, в которых недостаточно структурированный и неоднозначный по содержанию материал, выступающий в качестве стимула, активизирует процессы воображения и служит своеобразным экраном для проецирования эмоционально значимых тем и переживаний испытуемого.

Методы опроса и диалогические методы обеспечивают исследование личностных особенностей (психических свойств) на основе вербальной коммуникации между исследователем и испытуемым.

Анкетирование — основной метод получения первичной социально-психологической информации на основе опроса испытуемого. Методическое средство — анкета, опросный лист или вопросник, организованный особым образом для получения от респондента (опрашиваемого) каких-либо сведений. Включает в себя формулировки вопросов, логически связанных с общей задачей исследования, и возможные варианты ответов, из которых респондент должен выбрать наиболее подходящие или предложить собственные.

Диалогические методы предполагают высокую зависимость получаемых диагностических результатов от особенностей контакта исследователя с испытуемым.

К числу основных диалогических методов традиционно относят беседу и ее разновидность — интервью.

Беседа в психологии — это метод получения психологической информации посредством двустороннего вербального общения с испытуемым в различных ситуациях, организованных исследователем. Подобно анкетированию, относится к методам опроса. Широко применяется в социальной, медицинской, детской психологии и др. психологических дисциплинах. Кроме того, представляет собой основной способ введения испытуемого в ситуации психологического экспериментирования или воздействия — от строгой инструкции в психофизическом эксперименте до свободного, непосредственного общения в психотерапии,

Беседа применяется на разных стадиях исследования как для первичной ориентировки, так и для уточнения выводов, полученных с помощью других методов, особенно, наблюдения.

Интервью — вид беседы, при котором ставится задача получить ответы опрашиваемого на определенные (обычно подготовленные заранее) вопросы. В сравнении с анкетированием предполагает большую свободу опрашиваемого в формулировке ответов, их большую детализацию и развернутость. Часто вопросы для интервью строятся по типу социологических анкет, ставящих целью получение распределения типичных ответов по большому количеству вопросов. Такой подход нужен лишь на первой стадии исследования для первичной ориентировки в проблеме.

Интерактивные методы (от англ. Interact — взаимодействовать) предполагают исследование личностных особенностей на основе взаимодействия исследователя и испытуемого. В данном случае контакт с испытуемым не исчерпывается вербальной коммуникацией и может включать также совместные действия. Примером служат диагностические игры, широко применяемые при диагностике уровня психического развития ребенка, а также в детском психоанализе, где игра выступает в качестве соответствующего возрасту эквивалента метода свободных ассоциаций (знаменитая «игра в песочнице» — «sand play»).

Психобиографические методы направлены на изучение личности (как правило, выдающейся) по имеющимся документам ее био-

графии.

Первоначально психобиография, как специфическая система методов, возникла в рамках психоанализа З. Фрейда, которому принадлежат образцы психологических биографий ярких деятелей мировой культуры и истории (Леонардо да Винчи, Ф. М. Достоевский, президент США Вудро Вильсон). Дальнейшее развитие получила в трудах его последователей — неофрейдистов («Молодой Лютер» Э. Эриксона, психологический портрет Гитлера в теории деструктивности Э. Фромма). На основе психобиографического подхода сложилось особое направление — психоистория, у истоков которого стоял Э. Эриксон. К этой же группе исследований могут быть отнесены так называемые «патографии» великих людей, начиная со знаменитой работы Ч. Ломброзо «Гениальность и помешательство».

Психогенетические методы призваны установить соотносительное влияние наследственности (генотипа) и среды на формирование индивидуальных и типологических особенностей психики. Тесно переплетаются с методами генетики.

Наиболее информативен близнецовый метод — стратегия исследования, предложенная Ф. Гальтоном в 1875 г. Заключается в сопоставлении психологических качеств монозиготных близнецов, имеющих идентичный генный набор, и дизиготных, генотипы которых различны. Данный метод базируется на предпосылке, что близнецы подвергаются приблизительно одинаковому влиянию факторов среды, и что сходство монозиготных близнецов должно быть большим, чем сходство дизиготных. Предназначен для выявления роли генотипа и среды в процессе формирования исследуемого психологического качества или целого ансамбля свойств личности.

Социометрия (от лат. *societas* — общество и греч. *Metred* — измеряю) — созданная Дж. Морено психологическая теория общества и, одновременно, особая система экспериментальных методов — социально-психологических тестов, применяемых для анализа и оценки межличностных отношений и эмоциональных связей в малой группе (семье, рабочем, учебном или воинском коллективах и т.д.). Термин «социометрия» появился в XIX в. в связи с попытками применить математические методы в исследованиях социальных явлений. Социометрия или прикладная микросоциология представляет специальную отрасль социальной психологии, изучающую межличностные отношения индивидов (симпатии, антипатии и пр.)

и структуру взаимоотношений в малых группах. Само название указывает на то, что в этой дисциплине преимущественное внимание уделяется количественному измерению социальных связей. Одно из центральных понятий в теории основателя социометрии Дж. Морено — «теле» обозначает простейшую единицу чувства, передаваемого от одного индивида к другому и таким образом определяющего количество и успешность межличностных контактов в группе. В простейшей модификации социометрической методики (Дж. Морено, 1934) каждому обследуемому предлагается, отвечая на специальные вопросы, осуществить последовательный выбор и ранжирование членов группы по критерию их предпочтительности для различных сфер совместной деятельности. Социометрические тесты позволяют на основе совокупности ответов всех членов группы оценить социальный статус каждого отдельного участника, структуру межличностных отношений («социометрическую структуру»), сплоченность группы (ее «коммуникативную общность»), взаимность связей, объем и интенсивность взаимодействий и другие показатели. Социометрические данные могут быть представлены в виде таблицы (социоматрица) или схемы (социограмма). Для социометрии характерно активное использование анкетирования, интервьюирования, различных модификаций групповых дискуссий, ролевых и деловых игр, психодрамы и социодрамы.

Анализ продуктов деятельности базируется на предпосылке, что в любых проявлениях творческой активности человека находят выражение (проецируются вовне) значимые личностные свойства, актуальные потребности, эмоциональные состояния, особенности самовосприятия и самооценки. Данный вид анализа распространяется на рисунки, тексты, характерные признаки почерка, сложные художественные объекты и т.д.

Один из методов данной группы — контент-анализ (дословно «анализ содержания») предполагает исследование документов или любых других источников и позволяет выделить определенные смысловые единицы содержания и формы передачи информации в каком-либо тексте. На основе характерных элементов формы и содержания некоторого сочинения делаются выводы о психологических особенностях его автора, социальной группы или эпохи.

РАЗДЕЛ II. ЛИЧНОСТЬ. ВОСПИТАНИЕ И САМОВОСПИТАНИЕ

2.1. ПОНЯТИЕ О ЛИЧНОСТИ

Соотношение понятий «индивид», «субъект», «личность» и «индивидуальность»

Понятие «личность» используется во многих науках, но значения их схожи. Личиной в древнем театре называли маску, которую актер надевал на лицо (варианты ее можно увидеть сейчас на театральных фронтонах и афишах). Маска была характерной — «герой», «злодей», «несчастный», «любовник» и др. и указывала на ту роль, которую актер играл в представлении. Сейчас, говоря о человеке как о личности, также имеют в виду его роль, но в более широком значении — роль в «театре жизни», в обществе, среди людей.

Что определяет такую роль человека? Ответы разные, но преобладает следующий: личные достоинства человека, определяющие его место, роль в обществе, общественную зрелость. Важно подчеркнуть и другое: личность — социальная характеристика и оценка человека. Не группа крови, не особенности пищеварения, не цвет волос, не борода, не одежда и прочее определяют, что представляет собой человек как личность, а именно его социально значимые особенности. В социологии личность оценивается преимущественно по социально-демографическим данным, социальным ролям. В этике личность — носитель нравственных ценностей, чувства долга и ответственности, обладающий совестью и достоинством. В юриспруденции личность — дееспособный человек, субъект правовых отношений, сознательно принимающий решения и несущий юридическую ответственность за поступки. В педагогике личность — субъект и объект педагогического процесса, творец и участник его целей, задач, содержания, форм и методов и определяющий его эффективность.

Психология, в согласии со своим предметом, связывает достоинства человека как личности с присущими ему психологическими свойствами, качествами. Личность в психологии — системное социальное качество человека, главная целостная характеристика его внутреннего мира, мера его развития как носителя сознания, интеллекта, культуры, морали, защитника и творца человеческих ценностей. В этих ипостасях каждый человек предстает как член цивилизованного общества, как гражданин, представитель определенной социальной группы, как созидатель, но у разных людей эти характеристики индивидуализированы. Стать высокоразвитой личностью — значит качественно развить у себя ее неотъемлемые свойства, занять достойное место в жизни, в обществе, реализовать личные возможности.

Это в интересах и личности, и общества, ибо общество всегда таково, какой тип личности преобладает у его граждан. Общество и жизнь в нем не могут стать лучше, если люди не станут лучше и, в то же время, если само общество не создает условия для этого. Чтобы понять, какие же психологические особенности человека характеризуют его сферы личности как личность, надо вспомнить, что психика системна и целостна. Попытка описать личность длинным перечнем качеств («коллекционерский подход») не позволяет правильно понять суть психологии личности. Во внутреннем мире личности существуют и во взаимодействии функционируют три основные психологические сферы.

Сфера направленности (ее называют еще мотивационной, потребностно-мотивационной, ценностно-целевой) включает в себя все внутренние побудительные силы личности — ее взгляды, убеждения, идеалы, потребности, интересы, цели, жизненные планы, склонности, установки, мотивы и др. Она определяет избирательную направленность активности и отношений личности, вовлекая в них («канализируя», направляя по избранному «руслу») потоки психических процессов (внимания, восприятий, мышления, возникших в других психологических сферах), влияя на степень, характер и способ использования возможностей, имеющихся у личности. Сфера направленности ответственна за то, «куда живет человек», что его влечет, к чему стремится и прикладывает он силы, чего добивается. Этой сфере принадлежит системообразующая, задающая, приоритетная роль в психической деятельности, она в наибольшей степени характеризует личность.

Операциональная сфера включает элементы психики, представляющие собой способы и средства, которыми обладает лич-

ность и которые она использует для достижения целей, определяемых сферой направленности. Личность характеризуется не только тем, что она делает, но и как делает, какими способами достигает поставленных целей и удовлетворяет свои потребности.

Модуляционная (психофизиологическая) сфера не определяет ни цели, ни мотивы, ни способы действий, но оказывает динамическое влияние на их проявления. Это обнаруживается в разной степени силы, подвижности, уравновешенности, скорости, согласованности, эмоциональной окрашенности всех психических процессов и состояний. В иерархии сфер эта сфера — низшая, обслуживающая.

Соотношение понятий «индивид», «личность», «индивидуальность». Для осуществления научного подхода к личности следует четко разграничить понятия, которые будут использоваться в дальнейшем: индивид, личность и индивидуальность.

Об индивиде говорят, когда рассматривают человека как представителя вида *homo sapiens*. Человек рождается индивидом. Он имеет обусловленные природой особенности — генотип. Генотипические свойства в процессе жизни развиваются и преобразуются, становятся фенотипическими, т.е. образуют фенотип. Фенотип — это продукт взаимодействия генотипа и среды. Как индивиды, люди отличаются друг от друга морфофизиологическими особенностями, такими как рост, телесная конституция, цвет глаз, тип нервной системы и др.

Личность — это качественно новое образование. Оно формируется благодаря жизни человека в обществе. В процессе своей жизни и деятельности человек вступает в отношения с другими людьми (общественные отношения), и эти отношения становятся «образующими» его личность. Поэтому личностью может быть человек, имеющий опыт социальных отношений, человек как общественное существо, как носитель качеств, которые отсутствуют у «маугли». Согласно отечественной традиции, личность — это человек в совокупности его социальных качеств, формирующихся в различных видах общественной деятельности и отношений (Л. И. Буева).

Личность проявляется во взаимодействии с окружающим миром: в поведении, в поступках, в своеобразном воплощении социальных ролей. Однако во взаимодействии с окружающим миром личность не только проявляется, но и, как следует из определения, формируется. При этом, по мнению С. Л. Рубинштейна, личность выступает как воедино связанная совокупность внутренних условий, через которые преломляются все внешние воздействия (Ру-

бинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. — С. 241). Очевидно, по мере формирования личности, внутренние условия приобретают все большую определенность и значимость, уникально преломляя внешние воздействия.

Личность также может рассматриваться как самоорганизующаяся система. И объектом ее внимания, в таком случае, становится не окружающий мир, но она сама: познание себя и самосовершенствование, поиск своего предназначения, смысла жизни и осознание ответственности за выбор своего пути.

Индивидуальность — это конкретный человек во всем своеобразии своих физических и физиологических, психологических и социальных качеств (свойств). На уровне индивидуальности получают свое реальное и уникальное воплощение все названные качества человека.

Связь между биологическим индивидом, усвоившей социальные роли личностью и преобразующей мир и себя самое индивидуальностью выражается формулой: «Индивидом рождаются. Личностью становятся. Индивидуальность отстаивают».

Подходы к изучению личности

Личность представляет собой абстрактное понятие, которое объединяет многие аспекты, характеризующие человека: восприятие, мысли, эмоции, мотивацию и действия. При этом личность не сводится ни к одному из названных аспектов функционирования. На сегодняшний день не существует признанного всеми понимания и определения личности. Даже в рамках самой психологии мы не найдем единственного, общепринятого значения этого термина — их может быть столько, сколько психологов, решающих данную задачу. Чтобы составить представление о многообразии трактовок понятия личность в психологии, далее обратимся к взглядам некоторых признанных теоретиков в этой области.

Следует отметить, что те или иные определения личности не обязательно истинны или ложны, но лишь более или менее полезны психологам при исследовании и объяснении закономерностей человеческого поведения, а для изучающих психологию эти знания важны как ориентир в самопознании и самосовершенствовании, а также в самореализации и достижении большего удовлетворения от жизни.

Начало 19 века — клинический этап, связанный с диагностикой и лечением психических недугов. Фактически в центре внимания была психика больного человека. В основу же исследований был положен лишь умозрительный метод.

Начало 20 века — экспериментальный этап, базирующийся на статистической обработке наблюдений за психически здоровой личностью. В России пионером экспериментальных работ по проблеме личности был А. Ф. Лазурский. За рубежом — Г. Айзенк (математические методы обработки результатов наблюдений), Р. Кеттел (собственно экспериментальные процедуры), Г. Олпорт (теория черт).

Начало 40-х годов 20 века — зарождение и последующее развитие целого веера направлений, теорий и подходов к изучению личности. Даже упрощенная классификационная схема выявляет около 50 их разновидностей. Весьма условно их можно свести к трем направлениям: социогенетическому, психогенетическому и интеграционному.

Социогенетическое направление рассматривает все проблемы личности исключительно с позиций их внешней обусловленности (влиянием текущей ситуации, окружающей среды, сложившихся условий, сложившейся системой взаимоотношений между людьми и др.). Это направление ярко представлено, например, теорией социального научения (Б. Скиннер, Э. Торндайк и др.), теорией ролей (К. Левин, У. Доллард и др.).

Теория социального научения объясняет устойчивость человека как личности лишь стимульным воздействием повседневных повторяющихся ситуаций (одобрение или осуждение поступков со стороны других людей, успешностью или ошибочностью 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, артисту — третья, фермеру — четвертая и т.д.). Адаптация человека к подобным внешним условиям предопределяет его линию поведения.

Психогенетическое направление, наоборот, отдает предпочтение внутренним психическим свойствам, процессам и состояниям личности. К этому направлению относят теорию черт (Р. Кеттел, Р. Мейли), психоаналитическую теорию (З. Фрейд и его последователи), эпигенетическую концепцию (Э. Эриксон), концепцию 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 33.

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 там творится в душе человека и формировать необходимые управляющие воздействия.

Интеграционное направление устремлено к комплексному изучению личности, объединяющему самые различные подходы, теории и концепции. Это направление представлено в психологии гуманистической теорией (А. Маслоу, К. Роджерс), деятельностной концепцией личности (А. Леонтьев), концепцией внутренней позиции личности (Л. Божович).

Концепция личностно-ситуативных факторов, как следует из ее названия, 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, этих 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.

Несколько подробнее об именах и связанных с ними наиболее известных учениях.

1. Теория черт (Г. Олпорт, Р. Кеттел). Основные посылы теории:
 - люди отличаются друг от друга по наличию и уровню развитости у них отдельных, независимых черт;
 - целостное описание личности можно получить экспериментально (например, через тестирование).

2. Психоанализ (З. Фрейд). Основные посылки данной теории личности:

- то, что человек осознает, составляет лишь малую часть его психики;
- основная часть его жизненного опыта находится вне сознания (в подсознании).

Процессуальная часть его позиции выражается через сложное взаимодействие трех составляющих психики человека: «Оно» — части психики бессознательного, «Сверх Я» — в большей мере компонента сознательного и «Я» — собственно «полномочного представителя» сознания. «Оно» ориентирует активность человека на удовлетворение потребностей (в первую очередь сексуальных). Но ограничения (нормы поведения в обществе), содержащиеся в «Сверх Я», создают конфликт между «Оно» и «Сверх Я». Выступающее в качестве арбитра «Я» стремится примирить эти две стороны личности.

3. Бихевиоризм (Д. Уотсон). Основная посылка:

- человек — это заранее запрограммированное существо, определенным образом реагирующее на входной сигнал;
- все, что происходит внутри личности, измерить невозможно (да и ненужно!).

Выделяется 16 типов поведенческих реакций человека на воздействие.

1. Гуманистическая теория личности (А. Маслоу). Основные посылки:

- главная потребность человека — самоактуализация, стремление к самосовершенствованию и самовыражению;
- потребности вызывают к жизни мотивы поведения.

Вводится «лестница» мотивов, упорядоченных по значимости для жизнедеятельности человека. Именно эта совокупность мотивов и определяет поведение.

2. Деятельностная теория личности (А. Н. Леонтьев). Основная посылка: активность человека объективно описывается в терминах его мотивов и деятельности.

3. Трансперсональная теория личности (К. Юнг). Основная посылка: имеется космическое существо, связанное на уровне бессознательной психики со всем человечеством и всей Вселенной. Человек обладает возможностью доступа к общемировому космическому информационному полю (т.е. к коллективному бессознательному).

Следует отметить, что с позиций современных достижений целой совокупности наук (информационно-поисковых технологий, компьютерных систем и систем мобильной связи и др.) К. Юнг заглянул далеко вперед.

Основные качества (свойства) личности

Несмотря на существенные расхождения в подходе к личности и ее определении, имеются и общие позиции, которые могут быть отражены при выделении и описании ее основных качеств (свойств):

- **социальность**, т.е. несводимость к индивидуальным, биологическим характеристикам человека, насыщенность социокультурным содержанием;
- **уникальность** — своеобразие и неповторимость внутреннего мира конкретной личности, ее суверенность и несводимость к тому или иному социальному или психологическому типу;
- **трансцендентность** — стремление выйти за «пределы себя», постоянное развитие и творчество как способ бытия личности, вера в возможность самосовершенствования и преодоления внешних и внутренних барьеров на пути к цели и, как следствие сказанного, назавренность, противоречивость и проблемность;
- **целостность и субъективность** — сохранение внутреннего единства и тождества (равенства самому себе) во всех проживаемых ею на протяжении жизни ситуациях, надситуативность;
- **активность и субъективность** — способность изменять себя и условия своего существования, относительная независимость от внешних условий, способность быть источником собственной активности, причиной поступков и принятие на себя ответственности за эти поступки;
- **нравственность** как гуманистическая основа взаимодействия с социальным миром, стремление относиться к Другому как к высшей ценности, равновеликой ценности собственного «Я», а не как к средству достижения иных, более «высоких» целей.

Перечисленные свойства личности не существуют сами по себе, отдельно друг от друга, но образуют диалектически противоречивые связи, разумно ограничивающие и гармонизирующие их проявление в процессе жизнедеятельности. Так, нравственность ограничивает активность и субъективность, не позволяя им вырождаться

в социально неприемлемые формы. Уникальность помогает «снять» проблему превращения личности в процессе социализации в «коллективного человека» (К. Юнг), конформиста. Социальность препятствует перерождению уникальности и суверенности личности в эгоцентрическую замкнутость. Целостность определяет ту грань изменчивости личности, которая помогает сохранить ее идентичность. Стремление к трансцендированию ведет к раскрепощению скрытых резервов личности, повышая ее творческие и адаптивные возможности, не позволяя личности застыть в косной самоудовлетворенности.

Все эти качества не даны личности изначально, а представляют собой результат длительного и сложного процесса формирования или становления личности.

Личность и поведение

Личность развивается и проявляется всегда целостно, а не по частям. В ее психике нет сфер и функций, которые бы существовали сами по себе, независимо от других. Они всегда элементы сознательно действующей личности, включенные в общий поток ее поведения, регулируемого мотивацией и другими свойствами личности. Они всегда личностно окрашенные, личностно определяемые, личностно санкционированные проявления. Отношения, решения, выборы, поступки, действия — продукт не отдельных качеств, а целостной психологии личности, где проявления тех или иных качеств — фрагмент целого. Ответственность, добросовестность, внимательность, человечность, законопослушность и другие качества — не изолированные, расположенные рядышком, а личность — не простая сумма какого-то перечня их. Поэтому:

- нельзя понять психологию личности, лишь определив у нее некоторое количество особенностей, не проникнув в ее целостный внутренний мир;

- изучая и оценивая личность, следует обязательно изучать и оценивать все сферы личности и их взаимодействие. Недопустимо делать заключения и давать оценки (например, о профессиональной пригодности, уровне развития, причинах учебной успеваемости) на основе изучения только (или преимущественно) одной сферы или некоторого бессистемного количества качеств;

- интегрально оценивая совокупность выявленных особен-

ностей личности, следует отдавать предпочтение оценке сфер направленности и операциональной, особенно первой;

- занимаясь вопросами развития (саморазвития) личности, подготовки к жизни и профессиональной деятельности, преодоления отставания в развитии и имеющихся недостатков, необходимо совершенствовать все сферы личности, отдавая приоритет первой и второй. Стоит помнить, что с возрастом свойства и качества личности, уже как-то развитые предшествующими годами жизни, меняются медленнее, труднее. Наиболее податливы качества операциональной сферы, труднее — относящиеся к сфере направленности, очень трудно — относящиеся к психофизиологической;

- оценивая какую-то психологическую особенность личности или стремясь ее изменить (например, безволие, отсутствие интереса к овладению профессией, невыдержанность), следует обязательно понять, к какой из сфер она относится, что доминирует над ней, с чем она взаимодействует, и системно решать проблему. Невозможно развивать личность по частям, например, сначала сформировав дисциплинированность, потом память, потом человечность и т.п. Никакого успеха не достигнуть, если пытаться изолированно развивать какое-то качество, например, добросовестность. Сколько бы ни придумывать мер, прицельно рассчитанных на это, ничего не получится, если не затронуть и не изменить одновременно переплетенные с этим стремление к повышению своего профессионализма, понимание значимости глубокого и прочного усвоения содержания образования для будущих успехов в жизни, проявление самокритичности и требовательности к себе, упорства и трудолюбия и др. Личность поднимается на новый, более высокий уровень своего развития как бы «общим внутренним фронтом».

Изучая и оценивая личность, важно определять динамику: что, в каком направлении и как в ней меняется, каковы перспективы и возможности дальнейших изменений. Свойства и качества личности обуславливают определенный, типичный для данной личности характер поведения и действий в разных ситуациях, которые, вместе с тем, в большей или меньшей степени имеют и элемент ситуативности. Теория деятельности А. Н. Леонтьева положила начало преодолению одностороннего представления о деятельности, как детерминированной только личностно, и о личности как закрытой системе, психология которой детерминирована только изнутри. Б. Ф. Ломовым была справедливо отмечена недопустимость психологического понимания личности и ее деятельности вне движения в системе социально-психологических влияний.

А. В. Петровским была показана созерцательная односторонность рассмотрения окружения только как поля приложения ее сил, не оказывающего, якобы, на нее обратного влияния. Фундаментальная психологическая закономерность такова: внутренние причины действуют через внешние условия.

2.2. ТЕМПЕРАМЕНТ И ХАРАКТЕР

Психологическая характеристика темперамента

Темперамент личности — свойство, характеризующее модуляционную сферу ее психологии, — совокупность динамических особенностей психической деятельности, зависящих от особенностей высшей нервной деятельности данного человека.

Выделяется ряд черт (особенностей) темперамента:

- сила — интенсивность, выраженность психических процессов;
- подвижность — быстрота возникновения и прекращения психических процессов;
- скорость протекания психических процессов;
- уравновешенность — сбалансированность активности, побуждений, импульсивных ответов со сдержанностью, торможением;
- ригидность — пластичность — трудность или легкость приспособляемости к новой обстановке, задачам, коррекции привычек, навыков и др.;
- активность — устойчивый уровень активности, энергичности психической деятельности;
- сенситивность — повышенная или пониженная чувствительность человека ко всем или некоторым воздействиям на органы чувств. Так, небольшой шум в читальном зале может раздражать одного студента, а другой может не замечать его.

Комплексы различных психофизиологических особенностей служат основанием для выделения типов темперамента. Есть четыре общих типа, обусловленных особенностями нервной системы (их названия даны еще в V в. до н. э. Гиппократом):

- сангвинический. Наиболее распространенный среди людей тип. Человек, обладающий им, — сангвиник — отличается активностью, выраженностью и силой всех процессов, эмоционально-

стью, легкой переключаемостью, гибкостью, склонностью к разнообразию видов активности, устойчивостью, работоспособностью. Он уравновешен, оптимистичен, обладает веселостью и отходчивостью. Обратная сторона этих особенностей — заниженная усидчивость, нелюбовь к монотонной работе, порой склонность к переменам там, где надо быть постоянным;

- холерический. Человек, обладающий им, — холерик — тоже отличается высокой активностью, повышенной эмоциональностью, легкой переключаемостью, работоспособностью, подвижностью, скоростью реакций, их силой, интенсивностью, быстрой адаптацией к новым условиям. Обладает быстрой речью, выразительной мимикой, жестикуляцией. Недостатки — неуравновешенность, быстрые смены настроения, раздражительность, импульсивность. В целом же, по оценке И. П. Павлова, это боевой тип;

- флегматический. В основе его — сильный, уравновешенный, но малоподвижный тип нервной системы. Флегматик работоспособен, обычно спокоен, сдержан, упорен, усидчив, устойчив, но медлителен, вяловат, а поэтому избегает перемен и ситуаций, где надо быстро реагировать, осторожен, долго обдумывает предстоящие действия, бывает нерешителен, склонен к консерватизму;

- меланхолический (примерно у 2 % людей). Наиболее характерная для меланхолика природная предпосылка — слабость нервных процессов. Поэтому он повышенно сенситивен, эмоционален и из-за этого недостаточно уравновешен, малоустойчив, психологически раним. Склонен к отрицательным настроениям, грустным переживаниям, восприятию явлений «сквозь черные очки», пессимистичен, подвержен растерянности, бывает плаксив. Работоспособность понижена. Меланхолик, как тонкая струна, звучит от малейших прикосновений, но может порваться от грубых. Эти особенности имеют другой стороной плюсы: хорошая наблюдательность, внимание к бедам других и отзывчивость, повышенная самокритичность.

Исследования И. П. Павлова послужили основанием для выделения еще трех типов темперамента по особенностям соотношения двух сигнальных систем в высшей нервной деятельности:

- художественный тип. Отличается склонностью к непосредственному, живому, яркому восприятию, впечатлительностью, эмоциональностью, образностью мышления, повышенной ролью представлений в решении практических задач, яркостью воображения;
- мыслительный тип. Люди с этим типом рассудительны,

вдумчивы, склонны к анализу, логическим построениям, аргументированным доказательствам, обоснованным выводам, продумыванию своих поступков, самоотчету и самоконтролю;

- художественно-мыслительный (средний) тип сочетает в себе в равных пропорциях особенности полярных типов.

Получила распространение в психологии и классификация типов личностей, основанная на психофизиологической особенности, именуемой экстравертированность – интровертированность, которая была предложена швейцарцем К. Юнгом. Людям экстравертированного типа свойственны преобладающая направленность психической деятельности во вне, в окружающий мир, открытость и сильная подверженность внешним воздействиям, стремление к утверждению себя в поступках и мнении других, речевая и двигательная активность, хорошая приспособляемость. К внешним условиям. Для интровертированного типа, напротив, характерны направленность на внутренний мир, выраженное развитие воображения, повышенное внимание к собственным ощущениям, переживаниям, мыслям, некоторая замкнутость, затрудненность адаптации к внешним условиям.

Всякая типология дискретна. Относя человека к определенному типу, руководствуются преобладающими особенностями темперамента.

Психофизиологические особенности обычно маскируются другими личностными качествами. Так, невыдержанность отнюдь не обязательно свидетельствует о холерическом темпераменте, а может быть продуктом невоспитанности, бескультурья, неуважения к другим людям. Напротив, неуравновешенность, импульсивность, «взрывчатость» холерика может не обнаруживаться в результате сформированной привычки контролировать себя, управлять своими реакциями и др.

Психологический анализ характера

Характер личности (свойство, относящееся к ее операциональной сфере) — сложившаяся у личности система устойчивых отношений к труду, к другим людям и самому себе. Эти отношения во многом зависят от направленности, но связаны и со специальными знаниями, регулирующими отношения, ценностными ориентациями, умениями и навыками в реализации отношений,

а также с соответствующими привычками и качествами. Основополагающее значение имеют ценностные ориентации — внутренне понятые, одобренные и принятые личностью к реализации социальные ценности.

Отношения к труду выражены в знаниях личности, соответствующих трудовых ценностных ориентациях, навыках, умениях, привычках и качествах целеустремленности, деловитости, предприимчивости, трудолюбия, ответственности, добросовестности, настойчивости, активности, самостоятельности, инициативности, организованности.

Отношения к людям выражены в уважительности личности, гуманности, человечности, доброжелательности, вежливости, демократичности, справедливости, доброте, альтруистичности, терпимости, сочувственности, корпоративности, коллективизме, сотрудничестве, общительности, коммуникабельности, агрессивности, конфликтности и др.

Отношение к себе характеризуется самовосприятием и самооценкой личностью себя и своих особенностей, ее совестью, отношением к необходимости стать культурным, образованным и цивилизованным человеком, требовательностью к себе, самокритичностью, владением собой, отношением к самосовершенствованию, личностному росту, самореализации и самоутверждению, к достойному образу жизни, к сохранению физического и психического здоровья, личными притязаниями, честолюбием и др. Отношение к себе в психологии связывается с явлением рефлексии — умением и привычкой смотреть на себя со стороны, видеть глазами других людей, считаться с оценкой ими себя. Уровень развитости рефлексии у конкретной личности во многом характеризует уровень ее развития в целом, определяет ее отношение к самосовершенствованию и достойному поведению среди людей. Пренебрежение мнением о себе других — частая причина низкой культуры, личностного примитивизма и застоя в развитии. Рефлексия — существенная часть самосознания. Есть данные исследований, которые показывают, что она — тот индивидуальный показатель, по которому наиболее надежно прогнозируется возможный вектор поведения конкретной личности.

Большинство отношений личности, закрепленных в характере, — моральные. Мораль — система ценностей и норм поведения, воплощающая сложившиеся в обществе представления о добре и зле, справедливости и несправедливости, честности и порядочности. Характер и воплощает в себе морально-психологические осо-

бенности личности. Это не абстрактная, а живущая в личности и действующая мораль, арсенал моральных отношений, порождающих ее поступки с выбором и реализацией свойственных ей способов поведения и решения задач. Поступить, например, в институт можно, проявляя добросовестность, усердие, организованность, требовательность к себе, хорошую подготовку к экзаменам. Но некоторые выбирают «обходные» пути и способы: протекцию, знакомства, подарки «нужным людям», взятки, списывание и др. Выбирают не случайно, ибо такова их мораль, воплощенная в ценностных ориентациях и качествах характера. Именно аморальные средства и способы, а не добросовестный труд, высокий профессионализм (и иные личностные достоинства) используются также при обуреваемой человеком жажде личного обогащения любой ценой. Неслучайно говорят, что большие богатства нажиты в большинстве случаев не профессионализмом, а нечестным путем. Очевидно, что оценка особенностей характера человека и его формирование имеют огромное личностное и социальное значение.

2.3. ПОТРЕБНОСТНО-МОТИВАЦИОННАЯ СФЕРА ЛИЧНОСТИ

Характеристика потребностно-мотивационной сферы

В поведении человека можно выделить две функционально взаимосвязанные стороны: побудительную и регулятивную. Регулятивная сторона обеспечивает гибкость и устойчивость поведения в различных условиях. Регуляция поведения реализуется посредством различных психических проявлений, таких как ощущения, восприятие, внимание, мышление, память, речь, способности, темперамент, характер, эмоции. Побудительная — обеспечивает активность и направленность поведения. Описание этой стороны поведения связано с понятием мотивации.

Понятие мотивации употребляется в двух смыслах:

1) мотивация — это система факторов, вызывающих активность организма и определяющих направленность поведения человека. В нее включаются такие образования, как потребности, мотивы, намерения, цели, интересы, стремления;

2) мотивация — это характеристика процесса, обеспечивающего

поведенческую активность на определенном уровне.

Наиболее важным из мотивационных понятий является понятие «потребности». Потребность — это состояние нужды в чем-либо. Они активизируют организм, направляют его на поиск того, что в данный момент необходимо организму. Основными характеристиками потребностей являются: сила, периодичность возникновения, способы удовлетворения, предметное содержание потребностей (т.е. совокупность тех объектов, с помощью которых данная потребность может быть удовлетворена).

Еще одно понятие, описывающее мотивационную сферу человека, — это мотив. Мотив — это предмет, который выступает в качестве средства удовлетворения потребности. Мотивы человека различаются по степени осознанности, динамичности, содержанию. При одной и той же потребности мотивами наблюдаемого поведения могут выступать различные предметы. Замечено, что потребность сама по себе не может быть мотивом поведения, т.к. потребность способна породить только ненаправленную активность организма. А направленность и организованность поведения обеспечивается лишь мотивом — предметом данной потребности.

Цель — осознаваемый результат, на который направлено поведение. Это ожидаемый результат деятельности человека. Цель связана с кратковременной памятью в отличие от мотивов и потребностей.

Потребности, мотивы, цели — основные составляющие мотивационной сферы человека. Каждая из потребностей может быть реализована во многих мотивах; каждый мотив может быть удовлетворен различной совокупностью целей.

Можно выделить несколько параметров, характеризующих мотивационную сферу человека:

1) развитость — характеризует качественное разнообразие мотивационных факторов;

2) гибкость — описывает подвижность связей, существующих между разными уровнями организации мотивационной сферы (между потребностями и мотивами, мотивами и целями, потребностями и целями);

3) иерархизированность — это характеристика ранговой упорядоченности строения каждого из уровней организации мотивационной сферы, взятого в отдельности.

Кроме того, в качестве побудителей человеческого поведения рассматриваются интересы, желания и намерения, задачи.

Интерес — это когнитивно-мотивационное состояние познава-

тельного характера, которое связано с одной центральной потребностью. Желания и намерения — это ситуативно возникающие и быстро сменяющиеся друг друга субъективные состояния, отвечающие изменяющимся условиям выполнения действий. Задача — это частный ситуативно-мотивационный фактор, возникающий тогда, когда в ходе выполнения действий, направленных на достижение определенной цели, возникает трудность, которую преодолевают, благодаря постановке конкретной задачи.

Мотивы и мотивационные процессы пронизывают все сферы личности, поэтому существует множество разнообразных операциональных индикаторов, опосредующих процессов или критериев мотивации: непосредственная оценка представлений человека о причинах или особенностях поведения, интересах (когнитивная репрезентация); искажение объекта перцепции под воздействием мотивационных тенденций; повышенная восприимчивость к объекту актуальной мотивации; воздействие мотивационных тенденций на когнитивные оценки и тем самым на структурирование, классификацию и организацию определенного стимульного материала; выявление зоны целей, соответствующих мотиву; проявления мотивов в продуктах воображения и фантазии; настойчивость при столкновении с преградой (величина усилий, которые проявляет человек для преодоления преграды, может характеризовать силу мотивационной тенденции, определяющую его действия); время принятия решения в ситуации мотивационного конфликта при выборе среди альтернатив (приближение — приближение, избегание — избегание); выбор в экспериментально созданной ситуации конфликта между разными мотивационными тенденциями и другие.

Любая форма поведения может быть объяснена как внутренними, так и внешними причинами. В первом случае речь идет о психологических свойствах субъекта поведения (о его мотивах, потребностях, целях, намерениях, желаниях, интересах и т.п.), а во втором — о внешних условиях и обстоятельствах его деятельности (о стимулах, исходящих из сложившейся ситуации). Все психологические факторы, которые как бы изнутри определяют поведение человека, называют личностными диспозициями. Тогда соответственно говорят о диспозиционной и ситуационной мотивациях как аналогах внутренних и внешних причин поведения.

Внутренняя и внешняя мотивации взаимосвязаны. Потребности и желания человека могут стать актуальными под влиянием определенной ситуации, а активизация потребностей приводит, в свою

очередь, к изменению восприятия человеком данной ситуации. Его внимание в таком случае становится избирательным, и субъект предвзято воспринимает и оценивает ситуацию, исходя из актуальных интересов и потребностей. Поэтому ситуативное поведение человека следует рассматривать не как реакцию на определенные внутренние или внешние стимулы, а как результат непрерывного взаимодействия его диспозиций с ситуацией. Таким образом, мотивация человека может быть представлена как циклический процесс, в котором человек и ситуация взаимно влияют друг на друга и результатом этого взаимного влияния является реально наблюдаемое поведение.

Мотивы могут классифицироваться по различным основаниям. Наиболее простая классификация по отношению мотивов к деятельности. Если мотивы, побуждающие данную деятельность, не связаны с ней, то их называют внешними по отношению к этой деятельности (например, стремление получить хорошую оценку своей работы). Если же мотивы непосредственно связаны с самой деятельностью, то их называют внутренними (например, интерес к решению задачи).

Есть и другие основания для классификации мотивов. Например, по уровню осознания мотивы делятся на осознаваемые и бессознательные. То есть, человек может сознательно двигаться к цели, но может и не знать, что побуждает его поступать и действовать определенным образом. Многие психологические проблемы получают свое решение, как только мы отказываемся от представления о том, будто люди всегда осознают мотивы своих действий, поступков, мыслей, чувств. На самом деле их истинные мотивы не обязательно таковы, какими они кажутся.

Механизм формирования мотива

Механизм формирования мотива включает несколько шагов:

- 1) с возникновением потребности, нужды в чем-то, сопровождаемой эмоциональным беспокойством, неудовольствием начинается мотив;
- 2) осознание мотива ступенчато: вначале осознается, в чем причина эмоционального неудовольствия, затем осознается объект, который отвечает данной потребности и может ее удовлетворить (формируется желание), позже осознается, каким образом, с помо-

щью каких действий возможно достичь желаемого;

3) реализуется энергетический компонент мотива в реальных поступках.

Мотивированное поведение как характеристика личности

Многие из рассмотренных нами мотивационных факторов со временем становятся настолько характерными для человека, что превращаются в черты его личности. К их числу следует отнести мотивацию достижения, или мотивацию избегания неудачи, мотив власти, мотив оказания другим людям помощи (альтруизм), агрессивные мотивы поведения и др. Доминирующие мотивы становятся одной из основных характеристик личности, отражающейся на особенностях других личностных черт. Например, установлено, что у людей, ориентированных на успех, чаще преобладает адекватная самооценка, а у индивидов, ориентированных на избегание неудач, нереалистическая завышенная или заниженная самооценка.

Мотивы аффилиации (мотив стремления к общению с людьми) и власти также следует отнести к категории мотивов, которые могут становиться характерными чертами личности. Людей с выраженным мотивом аффилиации привлекает чаще всего работа, которая будет давать обширные возможности социального общения. Такие люди стремятся к сближению, установлению доверительных отношений, основанных на симпатии и взаимопомощи. Доминирование у человека мотива аффилиации порождает стиль общения с людьми, характеризующийся уверенностью, непринужденностью, открытостью и смелостью. В качестве противоположного мотиву аффилиации выступает мотив отвергания, проявляющийся в боязни быть непринятым, отвергнутым значимыми для личности людьми. Преобладание мотива отвержения ведет к неуверенности, скованности, неловкости, напряженности, что создает препятствие на пути межличностного общения. Такие люди вызывают недоверие к себе, они одиноки, у них слабо развиты умения и навыки общения.

Другим весьма значимым мотивом в формировании личности является мотив власти. Мотив власти проявляется в том, чтобы побуждать других поступать в соответствии со своими интересами и потребностями, доказывать свою правоту, направлять, влиять, организовывать, подчинять, диктовать условия, судить, устанавливая законы и правила поведения, принимать решения за других людей, наказывать, привлекать к себе внимание, иметь последователей. Признаками наличия у человека мотива власти являются выраженные эмоциональные переживания, связанные с удержанием или ут-

ратой психологического или поведенческого контроля над другими людьми. Другими признаками наличия у человека данного мотива является его нежелание подчиняться кому бы то ни было, а также удовлетворение от победы над другим человеком в какой-либо деятельности.

Особое место в психологии занимают исследования так называемых просоциальных мотивов и соответствующего им просоциального поведения. Под таким поведением понимаются любые альтруистические действия человека, направленные на благополучие других людей, оказание им помощи. Некоторые психологи считают, что в основе такого поведения лежит особый мотив, и называют его мотивом альтруизма. Просоциальное поведение чаще всего характеризуется как осуществляемое ради блага другого человека и без надежды на вознаграждение. Люди с выраженным мотивом альтруизма по собственному убеждению осуществляют акты заботы о других людях, без какого бы то ни было расчета или давления со стороны. По смыслу такое поведение диаметрально противоположно агрессии.

Агрессия рассматривается как явление по своей сути асоциальное. В ходе изучения агрессивного поведения было высказано предположение, что за этой формой поведения лежит особого рода мотив, получивший название мотив агрессивности. Агрессивность всегда связана с намеренным причинением вреда другому человеку, нанесением ему какого-либо ущерба: морального, физического, материального. Психологи выделяют две различные тенденции, связанные с агрессивным поведением: тенденция к агрессии и тенденция к торможению. Тенденция к агрессии — это склонность индивида оценивать многие ситуации и действия других людей как угрожающие ему и стремление отреагировать на них собственными агрессивными действиями. Тенденция к подавлению агрессии определяется как индивидуальная предрасположенность оценивать собственные агрессивные действия как нежелательные и непринятые, вызывающие сожаление и угрызения совести. Эта тенденция на уровне поведения ведет к подавлению, избеганию или осуждению агрессивных действий.

Таким образом, сформированные в процессе жизни и деятельности мотивы, ставшие привычными или основными, отражаются на общем впечатлении, которое производит человек на окружающих.

Для управленческой деятельности очень важным является понимание системы мотивации, жизненных ценностей и уклада, к которому относятся люди. В соответствии с теорией поля К.Левина

наблюдаемое поведение есть функция поля, в котором оно проявляется. Двумя основными компонентами этого поля являются личность и среда. Изменить личность значительно труднее, чем внешнюю среду, роль которой выполняет рабочая обстановка, психологический климат в организации и другие факторы, мотивирующие поведение человека.

Мотивация и мотивы деятельности

Когда люди общаются друг с другом, то, прежде всего, возникает вопрос о мотивах, побуждениях, которые толкнули их на такой контакт с другими людьми, а также о тех целях и ценностях, которые с большей или меньшей осознанностью они ставили перед собой. По аналогии можем сказать: когда человек занимается какой-либо деятельностью, то возникает вопрос о его мотивах, побуждениях, ценностях и целях, которые он ставит перед собой. Время — мерило ценностей, ибо мы обычно тратим время (если тратим) настолько, насколько это дело для нас ценно. Внутреннее побуждение личности к тому или иному виду активности связано с удовлетворением актуальных и значимых потребностей человека.

Существенным для исследования структуры мотивации в деятельности оказалось выделение Б. И. Додоновым четырех структурных компонентов мотивации. Он называет следующие компоненты:

1) удовольствия от самой деятельности; 2) значимости для личности непосредственного результата деятельности; 3) «мотивирующей» силы вознаграждения за деятельность; 4) принуждающего давления на личность.

На успешность деятельности оказывают влияние сила мотивации и ее структура как таковая. Классический закон Йеркса-Додсона, сформулированный несколько десятилетий назад, установил зависимость эффективности деятельности от силы мотивации. Из него следует, что чем выше сила мотивации, тем выше результат деятельности. Но прямая связь сохраняется лишь до определенного предела: если по достижении некоторого оптимального уровня сила мотивации продолжает увеличиваться, то эффективность деятельности начинает падать.

В то же время мотив может характеризоваться не только количественно (по принципу «сильный» мотив — «слабый» мотив), но и качественно. И в этом случае выделяют, как мы знаем, внутрен-

ние и внешние мотивы. Речь идет об отношении мотива к содержанию деятельности. Если для личности деятельность значима сама по себе (например, удовлетворяется познавательная потребность в процессе учебы и т.д.), то говорят о внутренних мотивах. Если же значимы другие потребности (социальный престиж, оценка деятельности и т.д.), то говорят о внешних мотивах.

Мотивация успеха однозначно позитивна. При такой мотивации действия человека направлены на достижение конструктивных, положительных результатов в деятельности. Личностную активность определяет потребность в достижении успеха. Мотивация боязни неудачи относится к негативной сфере. При данном типе мотивации человек стремится, прежде всего, избежать срыва, неудачи, порицания, наказания. Ожидание негативных последствий становится в данном случае определяющим. Еще ничего не сделав, человек уже боится возможного провала и думает о путях его предотвращения, а не о способах достижения успеха.

Осознание определяющего значения мотивации для учебной деятельности привело к формулированию принципа мотивационного обеспечения учебного процесса. Речь идет о необходимости целенаправленного формирования у человека мотивации трудовой или учебной деятельности. В плане воздействия на личность, создание мотивов можно обозначить как мотивирование. Мотивирование — это процесс побуждения к деятельности и общению для достижения личных целей или целей организации. Другими словами, мотивировать — значит создать влечение или потребность, побуждающую человека действовать с определенной целью. Потребность в этом случае выступает как внутренний, а цель — как внешний аспекты мотивации. Мотивировать людей — значит затронуть их важные интересы, создать им условия для реализации себя в процессе жизнедеятельности. При поверхностном подходе к формированию мотивации внешние стимулы, скорее всего, окажутся слабее внутренних потребностей. Поэтому для мотивирования важно учитывать, что для личности является значимым, важным, ценным и включать эти факторы в мотивационные сообщения.

2.4. САМОСОЗНАНИЕ ЛИЧНОСТИ

Понятие о самосознании

Насколько хорошо мы себя знаем? Что мы чувствуем по отношению к себе и как ощущение себя управляет нашими установками и действиями?

Кто вы? Вы уникальные и сложные создания и можете по-разному закончить предложение «Я — ...». Все эти ответы, вместе взятые, определяют Ваше самосознание.

Самосознание — высшее выражение сознания человека, проявляющееся в осознании и переживании системы представлений индивида о самом себе, присущих ему социальных отношениях, потребностях, мотивах деятельности, сущности.

Структура самосознания включает четыре уровня (по Л. Д. Столяренко):

- непосредственно-чувственный (самоощущение процессов в организме, обеспечивающее простейшее самопознание, идентификацию своей личности);

- целостно-образный (осознание себя как деятельного начала и стремление к самосовершенствованию через использование имеющихся задатков);

- интеллектуально-аналитический (осознание содержания собственных мыслительных процессов через самонаблюдение и самоанализ);

- целенаправленно-деятельный (симбиоз предыдущих уровней с выходом на самооценку, самоконтроль, самокритику, самовыражение, самомотивацию).

Самосознание формируется поэтапно (по В. Мерлину):

- осознание отличия себя от остального мира;
- осознание «Я» как активного начала субъекта деятельности;
- осознание своих психических свойств;
- социально-нравственная самооценка, самоуважение.

Самосознание, как об этом уже говорилось, — высший уровень развития сознания. Это одна из трех сфер (включающих еще деятельность и общение), в рамках которой формируется личность.

В психологии наряду с термином самосознание применяется термин «Я»-концепция.

«Я»-концепция — 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. Первоначальная зависимость «Я»-концепции от внешних влияний бесспорна, но в дальнейшем она играет самостоятельную роль в жизни каждого человека. Функции «Я»-концепции:

- 1) «Я»-концепция как средство обеспечения внутренней согласованности;
- 2) «Я»-концепция как интерпретация опыта;
- 3) «Я»-концепция как совокупность ожиданий.

Структура «Я»-концепции

В «Я»-концепции выделяют 3 компонента:

- 1) когнитивный (знание о себе, образ самого себя, образ «Я»);
- 2) эмоционально-оценочный (включает отношение человека к самому себе: самоуважение, самокритичность, самооценку);
- 3) поведенческий (готовность определенным образом действовать в соответствии со сложившимся мнением о самом себе. Проявляется в уровне притязаний человека, в степени трудности задач, которые он ставит перед собой).

Образ «Я»

За 30 лет количество исследований и книг по проблематике самосознания личности более чем удвоилось. Образ собственного «Я» — весьма устойчивая система представлений человека о себе. Этот образ оказывает существенное влияние на характер взаимодействия индивида с другими людьми.

В своем развитии психика человека достигает такого состояния,

когда внешнее управление человеком должно «поделиться» управлением «изнутри» (субъект-субъектная форма взаимодействия в образовании) самого человека. Иными словами, «бразды правления» собой перекаладываются на самоуправление. Но любое управление не может осуществляться без знания управляемого объекта. Нельзя управлять тем, чего не знаешь. Вот самоуправление и требует знания самого себя, т.е. самосознания. Человек должен создать у себя свой «образ «Я».

Образ «Я» — это целостное представление человека о самом себе. Оно не сводится к простому осознанию своих отдельных черт и качеств. В образе «Я» имеет место не столько самописание, сколько самоопределение: «Кто я? Чего я хочу? Каковы мои возможности?» Это динамическое образование личности, результат взаимодействия человека с другими людьми.

Классификация образов «Я» с учетом времени:

«Я»-настоящее;

«Я»-ретроспективное (в прошлом);

«Я»-перспективное (в будущем).

И. С. Кон предложил выделять виды образа «Я» в зависимости от его содержания:

- настоящее «Я»;
- динамическое «Я» (какое я поставил целью быть);
- фантастическое (если б все было возможно);
- «Я» идеальное (каким я должен быть, чтобы соответствовать нормам);
- идеализированное «Я» (каким мне приятно видеть себя);
- ряд предоставляемых «Я» (то, что я преподношу другим, маски);
- набор рефлексивных «Я» (представления о том, каким меня видят другие).

Образ «Я» формируется под воздействием слов других людей, их восприятий (отсюда проблема психологических ярлыков). Мерилом в отношении к себе выступают для человека, прежде всего, другие люди. Каждый новый социальный контакт меняет представление человека о себе, и постепенно у него формируется целая система таких представлений. Эта система взглядов становится все более содержательной по мере того, как человек включается во взаимодействие со все более разнообразными группами. Оценки самого себя с точки зрения тех, с кем встречается человек дома, в школе, на работе, постепенно делают его более многогранным.

Эмоционально-оценочный компонент ярко проявляется в самооценке. Оценка своих качеств, достижений, способностей, отношений с другими людьми. Самооценка является важным регулятором личности в отношениях с другими людьми:

- является индикатором уровня развития определенных качеств;
- является индикатором благополучия или неблагополучия своего положения в группе;
- индикатором успешности или неуспешности.

Заглянуть в себя следует хотя бы потому, что именно в нас самих находятся решения наших проблем. Только «покопавшись» в себе, человек может выбросить находящийся там хлам точно так же, как это он делает при капитальной уборке квартиры. При этом нужные, полезные вещи располагает поближе, а то, что не для чужих глаз, — прячет подальше.

При самооценке человек пытается оценить свои качества, свойства и возможности. Это становится возможным благодаря непрерывному сравнению себя с другими людьми, с которыми человеку приходится находиться в непосредственном контакте. Самооценка не простое удовлетворение генетически обусловленного любопытства, столь свойственное нашему далекому предку (по Дарвину). Движущим мотивом здесь служит мотив самосовершенствования, здоровое чувство самолюбия и стремление к успеху. Ведь наша жизнь — не блиц-турнир. Это скорее затяжная борьба с самим собой и за себя, требующая воли и предельной искренности перед собой.

Самооценка не только дает возможность увидеть настоящее «Я», но и увязать его со своим прошлым и будущим. Ведь, с одной стороны, формирование самооценки осуществляется в ранние годы. С другой стороны, самооценка принадлежит к наиболее устойчивым характеристикам личности. Поэтому она позволяет человеку рассмотреть корни своих слабых и сильных сторон, убедиться в их объективности и находить более адекватные модели своего поведения в различных повседневных ситуациях. Ведь «человек, познавший самого себя, сразу становится другим человеком» (Т. Манн).

Самооценка — процедура нелицеприятная. У тех, кто не махнул на себя рукой (и имеет нормальный интеллект), при самооценке появляется возможность поразмышлять о самом неопознанном объекте на планете — о самом себе.

Это определяется следующим: головной мозг человека содержит только 7 % клеток, ориентированных на неудовольствие, 38 % — на удовольствие, а 55 % — на «безнравственный» нейтралитет. Человек просто склонен себе льстить.

Самооценка может быть адекватной, завышенной и заниженной. При сильных отклонениях от адекватной самооценки личность может испытывать психологический дискомфорт и внутренние конфликты. Печальнее всего то, что сам человек не осознает истинных причин этих явлений.

При завышенной самооценке у человека проявляется комплекс превосходства, идеализированное представление о себе, о своей значимости. Он часто игнорирует неудачи, истолковывает свои слабые стороны как сильные. Неудача, как правило, связывается с внешними факторами, чужими происками. Личность становится «недостижимой» для других, «душевно глухой», теряет обратную связь в контактах с другими людьми, не прислушивается к чужому мнению, в отношениях с другими появляются авторитарные нотки.

Заниженная самооценка, как правило, приводит к комплексу неполноценности (это основной двигатель развития личности — К. Юнг), когда человек неуверен в себе, излишне застенчив, нерешителен и предъявляет к себе и окружающим слишком высокие требования. Правда, постепенное развитие стремления к самоутверждению может привести человека к неразборчивости средств в достижении этой цели. Цели, которые человек ставит перед собой, обычно занижены и не соответствуют его истинным возможностям.

Три существенных момента для понимания самооценки:

1) сопоставление образа реального «Я» с образом идеального «Я» (представлением о том, каким человек хотел бы быть) (высокая степень совпадения — показатель психического здоровья);

2) человек склонен оценивать себя так, как, по его мнению, его оценивают другие;

3) человек оценивает успешность своих действий и проявлений через призму своей личности (удовлетворение не от того, что он просто что-то делает хорошо, а от того, что он избрал определенное дело и именно его делает хорошо).

Механизм возникновения самооценки:

1) самооценка возникает под влиянием оценок других людей (преимущественно в детском возрасте);

2) на самооценку влияет оценка результатов своей деятельности. (Самооценка освобождается от влияния оценок других людей).

Несоответствие самооценки и оценки других распространено и неизбежно явление. Если расхождение невелико (оценка других выше, чем самооценка), то это положительно влияет на развитие личности.

Существенные различия между оценкой других и самооценкой могут стать причиной острого внутреннего конфликта, неуверенности в себе, появления комплекса неполноценности.

Поведенческий компонент самосознания проявляется в уровне притязаний.

Уровень притязаний — это степень трудностей достижения тех целей и задач, которые ставит перед собой человек. Уровень притязаний может быть высоким, средним и низким. Уровень притязаний тесно связан с самооценкой.

Самоуважение = успех притязания.

Пути повышения самооценки:

- 1) повысив уровень притязаний;
- 2) понизив уровень притязаний.

В ситуации трудностей люди ставят перед собой различные цели:

- достижение успеха (уровень притязаний высокий);
- избегание неудач (уровень притязаний снижается).

Существуют адекватные и неадекватные реакции на успех или неудачу.

1. Повышение уровня притязаний при успехе — адекватная реакция, понижение — неадекватная.

2. Снижение уровня притязаний при неуспехе — адекватная реакция, повышение — неадекватная.

Первые проявления уровня притязаний наблюдаются в 2–3 года. Уровень притязаний в 8 лет приблизительно равен уровню притязаний во взрослом возрасте.

Необходимо различать понятия уровень притязаний и уровень ожиданий. Уровень ожиданий зависит от веры человека в себя и в свои способности в соответствующей области. Уровень притязаний относится к идеальному «Я», так как он связан с целями, которых стремится достичь человек, чтобы испытать чувство удовлетворения самим собой.

Механизмы психологической защиты

В мире человеческой психики имеются (по З. Фрейду) три системы:

- «ОНО» — бессознательная система, управляемая принципом

удовольствия. В основе ее лежат потребности биологического и эмоционального характера, эти ничем неукротимые страсти.

- «Я» — сознательная система, регулирующая процесс взаимодействия с внешним миром. Это оплот благоразумия и трезвой рассудительности;

- «СВЕРХ Я» — своеобразная внутренняя «полиция нравов», моральная цензура. Устав ее составляют нормы и запреты, принятые личностью.

Между «Я» и «ОНО» всегда имеются отношения противоречий, которые можно сравнить с отношениями всадника и лошади. Лошадь обеспечивает само движение, а всадник указывает направленные движения. «Я» оказывается между тремя «тиранами»: внешним миром, «СВЕРХ Я», и «ОНО».

В психической жизни человека всегда имеются конфликты. Этими конфликтами управляет «Я». Регуляция противоречий осуществляется с помощью механизмов психологической защиты человека, представляющих собой приемы достижения его душевного равновесия. Набор таких приемов достаточно велик: снижение уровней притязаний, агрессия, самоизоляция, перенос своих эмоциональных состояний на другого человека (проекция), переключение нежелательных влечений в более приемлемые (сублимация) и др.

Пока поступающая информация поддерживает уже сложившееся у человека представление о мире и о себе, он живет в согласии с самим собой. Достаточное совпадение идеального представления о себе с реальным определяет душевное благополучие человека. Но вот намечилось существенное расхождение и, как следствие, возникает внутреннее напряжение, побуждающее к изменениям: либо реального, либо идеального представления о себе, либо к попыткам вообще не воспринимать информацию, приводящую к дисбалансу представлений.

С накоплением жизненного опыта у человека формируется система, выполняющая роль ограждения сознания от информации, которая может разрушить его внутреннее равновесие — система психологических механизмов.

Если появляется информация, противоречащая представлению о себе, она не усваивается. В силу вступают защитные механизмы, которые уменьшают негативную информацию, противоречащую образу «Я».

Защитные механизмы — определенные типы поведения, призванные защитить «Я» от тревоги, порождаемой конфликтами в повседневной жизни. Впервые описал защитные механизмы З. Фрейд.

Характерно:

- 1) механизмы действуют на бессознательном уровне;
- 2) блокируют, искажают (снижают интенсивность) восприятие реальности;
- 3) бессознательно оберегает свою психику от травм, которые могут причинить ей реальные жизненные ситуации;
- 4) механизмы мешают человеку осознать свои заблуждения относительно собственных черт характера и мотивов поведения, что зачастую затрудняет эффективное разрешение личных проблем;
- 5) редко используется один какой-либо механизм.

Таблица 2

Характеристика механизмов психологической защиты

Название механизма	Сущность механизма	Примеры
Отрицание	Стремление избежать новой информации, не совместимой со сложившимися представлениями о себе. Защита проявляется в игнорировании потенциально тревожной информации, уклонении от нее. Характерно: переориентация внимания. Человек становится особо невнимательным к сферам жизни, которые несут для него неприятности и могут травмировать	1. Смертельно больной человек отрицает неминуемость смерти. 2. Мать, получив извещение о смерти сына в Чечне, отрицает его смерть. 3. Свидетели катастроф часто полностью отрицают очевидные факты. («Есть, но не для меня»)
Замещение	Переключение импульсов. Ид с одного объекта, недоступного или таящего в себе угрозу, на другой, более доступный	1. Ребенок после того, как его наказали родители, «отыгрывается» на младшем брате. 2. Неприязнь к начальнику изменяется в придирчивость к своему ребенку

Продолжение табл. 2

Название механизма	Сущность механизма	Примеры
Проекция	<p>Вызывающий тревогу импульс приписывается кому-то другому. Наиболее частая форма защиты у взрослых.</p> <p>Низкая самооценка повышает вероятность возникновения проекции.</p> <p>Низкая самооценка</p> <p>Недовольство собой</p> <p>Негативное восприятие окружающих</p>	<p>Если человек стал хуже, то все ему хуже кажутся.</p> <p>1. Студенту, который думает о том, как бы обмануть на экзамене преподавателя, воспользовавшись шпаргалкой, кажется, что все преподаватели смотрят на него так, как будто он уже известен как шпаргалочник,</p> <p>2. Муж убежден, что жена ему изменяет, хотя он подсознательно сам хочет изменить ей.</p> <p>Старая дева возмущается распушенностью нравов</p>
Рационализация	<p>Переформулирование поведения таким образом, что оно становится более понятным, более приемлемым, а потому и менее пугающим для окружающих.</p> <p>Главная особенность: после происшедших событий создать гармонию между желаемым и реальным положением и, тем самым, предотвратить потерю самоуважения. Выделяют два варианта рассуждений:</p> <p>1. повышение ценности совершаемого поступка или полученного результата («Сладкий лимон»);</p> <p>2. понижение ценности поступка, который совершить не удалось, или результата который не достигнут («Зелен виноград»)</p>	<p>В своих бедствиях люди склонны винить судьбу, богов и все, что угодно, но только не самих себя (Платон).</p> <p>Студент оправдывает свой провал на экзамене тем, что преподаватель к нему «придирился».</p> <p>1.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Полная девушка, не игнорируя самого факта избыточного веса, расценивает как преимущество (женственность). • «Творческие люди говорят, что так и надо» (А. Макаревич — о тех случаях, когда у человека что-то не получается) <p>2.</p> <p>«Не очень то и хотелось»</p>

Окончание табл. 2

Название механизма	Сущность механизма	Примеры
Реактивная формация	Подмена одного импульса Ид на другой, противоположный первому.	<p>1. Некто, кого одолевают сексуальные вожделения, может вдруг стать страстным борцом с порнографией.</p> <p>2. Человек, воспитанный властным отцом, становится активистом одного из движений протеста</p>
Регрессия	Возвращение к ранним, казавшимся более безопасными, стадиям психической жизни	Появление у взрослого человека черт детского, зависимого поведения, ассоциирующегося со счастливыми временами
Подавление	<p>Ограничение мыслей или действий, чтобы избавиться от тех из них, которые вызывают тревогу.</p> <p>Вызывающая тревогу информация как бы помечается особыми метками и сохраняется. Эта информация часто проявляется в оговорках, описках, неловких движениях.</p> <p>Подавление обнаруживается в разрывном характере воспоминаний — из общей картины прошлых событий что-то оказывается запрещенным к воспроизведению.</p> <p>Чаще подавляется переживание сексуальных побуждений, страха, собственной слабости, агрессивных намерений против родителей</p>	<p>Часто люди гордятся чистой совестью только потому, что обладают короткой памятью (Л. Толстой).</p> <p>Частичное забывание</p>
Сублимация	Превращение социально неприемлемого импульса Ид в социально приемлемый. Переадресовка энергии из одного канала в другой.	Перевод сексуальной энергии в сферу художественного творчества

2.5. СТАНОВЛЕНИЕ ЛИЧНОСТИ. ВОСПИТАНИЕ И САМОВОСПИТАНИЕ

Концепции становления личности

Известно, что личностью не рождаются, личностью — становятся. Однако так же, как нет однозначного определения личности и единой, признанной всеми структуры личности, нет и однозначного ответа на вопрос о том, как происходит становление личности. Представители разных направлений с учетом того, что оказывается в центре их внимания, и по этому вопросу имеют различные воззрения.

С ориентацией на ранее обозначенные подходы к проблеме личности — *психодинамический, когнитивно-поведенческий и экзистенциально-гуманистический (феноменологический)* — представим несколько наиболее известных и перспективных концепций становления личности.

Концепция идентичности Э. Эриксона

В рамках психодинамического подхода особенно популярна концепция идентичности Э. Эриксона.

Э. Эриксон относится к числу тех последователей З. Фрейда, кто сумел критически переосмыслить некоторые положения его концепции. Эриксон разработал концепцию развития личности на протяжении всей жизни человека — от рождения до старости. В отличие от Фрейда Эриксон уделял большое внимание социальной детерминации развития. Эриксон считает, что наряду с выделенными Фрейдом фазами психосексуального развития (от аутоэротизма до влечения к представителю противоположного пола) существуют и психологические стадии развития «Я», в ходе которых человек устанавливает основные жизненные ориентиры по отношению к себе и своей социальной среде.

Эриксон выделил ставшие широко известными восемь стадий развития личности. На каждой из них существуют свои определен-

ные задачи, которые в ходе развития могут получать благоприятное либо неблагоприятное разрешение. Механизмом смены стадий является конфликт, кризис идентичности личности. Идентичность, по Эриксону, — это чувство устойчивости и непрерывности своего «Я», сознание тождественности самому себе, что выступает в качестве интегративного начала личности. Стремление к собственной идентичности и ее сохранению Эриксон выводит из психоаналитических посылок.

Стадии личностного развития у Эриксона в общих чертах соответствуют фазам психосексуального развития по Фрейду.

- 1 стадия — раннее младенчество (до 1 года). Основная альтернатива: базовое доверие или базовое недоверие к миру. Главную роль в жизни ребенка играет мать: кормит, ухаживает, ласкает. В результате у ребенка формируется «базовое доверие» к миру. Если мать тревожна, холодна, эгоистична, уделяет ребенку недостаточно внимания или если малыш воспитывается в детском доме, то у него формируется «базовое недоверие» к миру. В дальнейшем это найдет свое выражение в устойчивом пессимизме, отрицательной оценке жизненной перспективы, неверии в себя, замкнутости. Даже в интеллектуальном отношении человек с «базовым недоверием» не реализует себя и не имеет тех успехов, которые мог бы иметь при более благоприятном варианте развития.

- 2 стадия — позднее младенчество (1–3 года). Основная альтернатива: автономия или стыд и сомнение. Ребенок начинает ползать, ходить, сидеть, одеваться, самостоятельно есть и пить, приучается к опрятности и т. д. Если слабости и неудачи ребенка игнорируются или осуждаются, тем более, если ребенка за что-то наказывают, у него формируются неуверенность в себе и стыд (обесценивание себя). При позитивном отношении со стороны ближайшего окружения у ребенка формируются автономия и чувство личной ценности, а также закладываются основы успешной деятельности в будущем.

- 3 стадия — раннее детство (3–6 лет). Основная альтернатива: инициативность или чувство вины. Ребенок много и охотно играет, при этом в стандартные действия вносит фантазию, творчество, личную инициативу и предприимчивость. Он тянется к сверстникам, и ролевая игра занимает все больше места в его жизни. От окружающих требуется поддержка, позволяющая расширить репертуар поведения и умений ребенка. Если этого не происходит, вместо инициативы формируется пассивность, а предприимчивость сменяется сомнением по поводу своей ценности, появляются чувства вины и стыда.

- 4 стадия — среднее детство (6–12 лет). Основная альтернатива: целеустремленность и трудолюбие или чувство неполноценности. Ведущим видом деятельности для ребенка становится учеба. Ребенок овладевает новыми знаниями и навыками. Учеба в школе осознается как серьезная подготовка к взрослой жизни. В благоприятном случае у ребенка формируются целеполагание, позитивное отношение к труду и стремление к успеху, а также самодисциплина и умение взаимодействовать со сверстниками по определенным правилам. Если ребенка только ругают и наказывают за плохую учебу и непослушание, у него формируется чувство неполноценности, некомпетентности, а отношения со взрослыми принимают конфликтный характер.

- 5 стадия — отрочество и юность (12–20 лет). Основная альтернатива: «Я»-идентичность или ролевая и личностная неопределенность. Это пора полового созревания и особого отношения к своей меняющейся внешности. Авторитетность родителей и учителей пересматривается и подвергается сомнению. Отношения со сверстниками активизируются и задают критерии личной оценки, переходящей в самооценку. Формируется ролевая и личностная определенность, идентичность «Я». Овладение различными ролями носит характер примерки («ролевой мораторий»): молодой человек или девушка как бы испытывают себя. Эффективность этого поиска во многом определяется признанием и поддержкой со стороны окружающих. В неблагоприятном случае формирования «Я»-идентичности не происходит, имеет место ролевая и личностная неопределенность. Молодой человек (девушка) не обретает своих целей, не осознает своих желаний. Может появиться смутное, но устойчивое чувство тревоги и одиночества, страх общения, особенно, с представителями противоположного пола.

- 6 стадия — ранняя зрелость (20–25 лет). Основная альтернатива: интимность и солидарность или изоляция. Это период обретения полной социальной самостоятельности. Помимо профессиональной компетентности формируются умения построения дружеских и интимных отношений. Особую актуальность приобретает поиск спутника жизни. Благоприятный исход данной стадии развития — установление психологической близости со значимыми другими, способность ощущать себя частью другого, овладение интимностью. Человек, обремененный прошлыми неудачами, обнаруживает повышенную самоозабоченность. Он способен только к поверхностным контактам, используя других как средство. У него

нет опыта и желания думать о других вне связи со своими интересами. Крайний вариант неблагоприятного исхода — изоляция, одиночество.

- 7 стадия — средняя зрелость (25–65 лет). Основная альтернатива: продуктивность или застой. Реализация себя во всех сферах жизни: профессиональной, дружеском взаимодействии, супружестве, воспитании детей и заботе о собственных родителях. Благоприятное развитие личности воплощается в творческой самореализации во всех названных сферах, в продуктивности, в ответственности за происходящее. При неудачном варианте развития силы тратятся на достижение власти и потребление. Неспособность заботиться о других оборачивается ненасытной погоней за удовольствиями. В личностном плане — это застой и косность, чувство опустошения, бессмысленность жизни.

- 8 стадия — поздняя зрелость (65 лет и более). Основная альтернатива: цельность и интеграция «Я» или разочарование и отчаяние. Переосмысление собственной жизни и завершение «Я»-идентичности. Осознание уникальности собственной жизни и принятие ее такой, какая она есть. Достойное завершение жизни подобно подъему на вершину, с которой можно обозреть пройденный путь. Ощущение неслучайно и сполна прожитой жизни. В неблагоприятном варианте — отчаяние и разочарование, ощущение, что «жизнь прошла мимо», сожаление об упущенных возможностях и нереализованных делах.

Концепция когнитивного развития Ж. Пиаже

Концепция развития Ж. Пиаже отлична от только что представленной, поскольку в ней речь идет сугубо о когнитивном развитии, т.е. о процессе развития мышления.

Согласно Пиаже, чтобы развиваться, дети должны взаимодействовать со средой. Но выстраивают новые когнитивные структуры сами дети, а не внешняя среда. Каждая стадия когнитивного развития предполагает наличие новых навыков, обозначающих пределы того, чему на данной стадии можно научить ребенка. Дети проходят через эти стадии в определенной последовательности, хотя необязательно с одинаковой скоростью и результатами.

- Первая стадия (рождение — 2 года) называется сенсомоторной. Малыши, устанавливая контакт с окружающим миром, выстраивают

собственные схемы физических действий, таких как сосание, хватание и нанесение ударов. У детей постепенно развивается способность в течение длительного времени удерживать в памяти образы объектов окружающего мира. До того, как дети научаются этому, они, скорее всего, предполагают, что предметы не существуют вне их поля зрения. Любая няня, наблюдавшая, как младенец заходится в крике в момент ухода матери, а спустя полгода беззаботно машет ей рукой на прощание, может засвидетельствовать наличие у детей данной стадии развития.

- Вторая стадия (2 года – 7 лет) называется предоперациональной. Дети учатся мыслить, используя символы и внутренние образы, но их мышление не систематично и не логично. В начале данного периода ребенок еще может расстроиться, если кто-то наступит на построенный им из песка дом, символизирующий его собственный дом. В конце периода дети уже понимают разницу между объектами и их символами. Однако их мышление сильно отличается от мышления взрослых.

- Третья стадия (7–11 лет) — стадия конкретных операций. Дети овладевают способностью мыслить систематически, но только в том случае, когда могут привязаться к конкретным объектам и действиям. Определенные задания ребенок уже способен выполнять «в уме», просто представляя себе необходимые действия. Например, если детям на данной стадии развития показывают ряд из шести палочек и просят взять равное количество палочек из кучки, лежащей рядом, дети могут выбрать шесть штук, не размещая каждую взятую из кучки палочку напротив каждой из шести в заданном ряду. Дети, находящиеся на более ранней стадии развития, выстраивают палочки к палочкам, чтобы не ошибиться.

- Четвертая стадия развития (11 лет — зрелость) — стадия формальных операций. Подростки способны анализировать абстрактные проблемы, решать сложные математические и логические задачи, рассматривать нравственные проблемы и коллизии, планировать будущее и размышлять о будущем. Последующее умственное развитие предполагает совершенствование способностей и навыков, усвоенных на этой стадии.

Концепции нравственного развития Л. Кольберга и К. Гиллиган

Развитие нравственности тесно связано с когнитивным развитием. Для того чтобы выносить какие-либо моральные суждения, надо достичь определенного уровня развития в когнитивном плане. Одним из первых среди психологов особенности нравственного

развития начал изучать Ж. Пиаже. Позднее его работу продолжил и углубил Л. Кольберг. Выводы Кольберга оспорила К. Гиллиган, согласно которой нравственное развитие мужчин и женщин имеет свои особенности.

В процессе нравственного развития ребенок проходит эволюцию от эгоцентрического отношения к окружающему, при котором любой поступок он оценивает как хороший или плохой в соответствии с правилами, усвоенными им от взрослых, до более гибкой позиции, когда в своих суждениях о других людях он начинает придавать все большее значение своим личным критериям. Именно таким характером нравственной эволюции объясняется тот факт, что если до 7 лет ребенок склонен судить о поступках по важности их последствий, то в более позднем возрасте он судит о них скорее по обусловившим их намерениям.

Концепция нравственного развития Л. Кольберга. Кольберг выделил 6 стадий нравственного развития, развертывающихся в строгой последовательности аналогично когнитивным стадиям Пиаже. Переход от одной нравственной стадии к другой — результат развития как когнитивных навыков, так и способности к эмпатии (способность к сопереживанию и сочувствию). Кольберг не связывает свои стадии с рамками определенного возраста. В то время, как большинство людей в своем нравственном развитии достигает, по крайней мере, третьей стадии, другие остаются нравственно незрелыми на протяжении всей жизни.

Две первые стадии Кольберг относит к детям, у которых еще не сформировалась понятие о плохом и хорошем. Дети поступают определенным образом, чтобы избежать наказания (первая стадия) или получить поощрение (вторая стадия).

На третьей стадии уже начинают формироваться собственные понятия о плохом и хорошем. Однако люди на третьей стадии нравственного развития, в основном, приспосабливаются к окружающим, чтобы заслужить их одобрение.

На четвертой стадии люди осознают существование больших социальных общностей и социальных норм. Отличительный признак этой стадии — появление нравственного сознания. Так, человек, которому кассир дал слишком много сдачи, возвращает лишние деньги просто потому, что «это правильно».

Люди, по своему уровню нравственного развития находящиеся на последних двух стадиях, способны к нравственному поведению независимо от общепринятых ценностей.

На пятой стадии люди замечают потенциальные противоречия между различными нравственными убеждениями. Они способны

рассуждать обобщенно, т.е. представлять себе, что произойдет, если кто-то будет поступать подобным образом. Это позволяет им делать собственные выводы о том, что «хорошо» и что «плохо». Например, нельзя лгать налоговому управлению, если бы все поступали так, экономическая система потерпела бы крах. Но при этом может быть оправдана «ложь во спасение», щадящая чувства другого человека.

У людей, стоящих на шестой стадии развития, есть собственная этика — универсальные и неизменные нравственные принципы. Такие люди не эгоистичны; они не считают себя более ценными, чем другие. Кольберг считал, что шестой стадии достигает менее 10 % людей старше 16 лет. Концепция Кольберга достаточно уязвима, однако она расширяет наши представления о нравственном развитии.

Концепция нравственного развития К. Гиллиган. К. Гиллиган, одна из сотрудниц Кольберга, упрекала его в том, что он, разработав систему «мужских» нравственных ценностей, основанных на самоутверждении и справедливости, оставил без внимания «женскую» нравственность, ориентированную на заботу о другом человеке и самоотречение. Гиллиган в качестве примеров, иллюстрирующих различие в моральных принципах мужчин и женщин, приводит два эпизода из Библии. Так, чтобы доказать Богу свою преданность, Авраам готов принести ему в жертву собственного сына. В другом эпизоде, напротив, мать предпочитает уступить своего ребенка сопернице, когда царь Соломон, решив урегулировать возникший между ними из-за ребенка спор, предлагает разрезать его пополам.

Согласно Гиллиган, развитие нравственности у женщин проходит три уровня, между которыми имеются переходные стадии.

Уровень 1: самозабоченность. На этом уровне женщину занимают только те, кто в состоянии удовлетворить ее собственные потребности и обеспечить ее существование.

На первой переходной стадии эгоизм начинает сменяться тенденцией к самоотречению. Женщина все еще сосредоточена на собственном благополучии, но в случае принятия решений все больше учитывает интересы других людей и объединяющие ее с ними связи.

Уровень 2: самопожертвование. Социальные нормы, которым следует женщина, побуждают ее переходить к удовлетворению собственных желаний лишь после того, как она удовлетворит потребности других. Например, это может быть роль «хорошей матери», когда женщина вынуждена вести себя сообразно ожиданиям других людей и чувствовать за них ответственность.

На второй переходной стадии женщина поднимается с уровня самопожертвования на уровень самоуважения, начиная все больше принимать в расчет собственные потребности. Она пытается совместить удовлетворение своих личных нужд с потребностями других людей, ответственность за которых она продолжает испытывать.

Уровень 3: самоуважение. На этом уровне женщина понимает, что только она сама способна сделать выбор, касающийся ее собственной жизни, если он не причинит вреда людям, связанным с нею семейными или социальными узами.

Самоактуализация личности по А. Маслоу

Будучи представителем гуманистической психологии А. Маслоу считает, что человек никогда не бывает статичен, он всегда находится в процессе становления. Человек ответствен за реализацию своих возможностей, и он только тогда живет подлинной жизнью, если выполняет это условие. Поиск подлинного существования требует большего, чем удовлетворение биологических потребностей. В каждом человеке заложены возможности для позитивного роста и самосовершенствования. По Маслоу, человек должен быть тем, кем он может быть. Этот способ проживания собственной жизни и отношений с миром Маслоу называет самоактуализацией. Самоактуализация — это полное использование своих талантов, способностей, возможностей.

Исходя из неформального исследования, Маслоу пришел к заключению, что самоактуализирующиеся люди обладают рядом отличительных характеристик.

1. Более эффективное восприятие реальности. Самоактуализирующиеся личности способны воспринимать мир вокруг себя, включая других людей, правильно и беспристрастно. Они видят действительность такой, какая она есть, а не такой, как им хотелось бы ее видеть. Они более объективны в своем восприятии происходящего; они способны правильно судить о других людях, легко распознавая притворство, нечестность и др.

2. Принятие себя, других и природы. Самоактуализирующиеся люди могут принять себя такими, какие они есть. Они достаточно критичны, но не сверхкритичны к своим слабостям и недостаткам. Поэтому они не отягощены чрезмерным чувством вины, стыда или тревоги. Подобным образом они принимают и других людей. У них

нет непреодолимой потребности поучать, контролировать или информировать других. Они терпимы к слабостям окружающих и не боятся их силы. Они понимают, что страдание, старение и смерть являются атрибутами жизни.

3. Непосредственность, простота и естественность. Поведение самоактуализирующихся людей отличается непосредственностью и простотой, отсутствием желания произвести эффект.

4. Центрированность на проблеме. Маслоу считал, что самоактуализирующиеся личности привержены какой-то задаче, долгу, призванию или любимой работе, которую они считают важной, т.е. они центрированы не на собственной личности и узко индивидуальных интересах, а на более широких общественных целях. В этом смысле они скорее живут, чтобы работать, а не работают, чтобы жить.

5. Независимость, потребность в уединении. Самоактуализирующиеся люди очень нуждаются в неприкосновенности их внутренней жизни и одиночестве. Поскольку они не стремятся устанавливать с другими отношения зависимости, то в полной мере могут наслаждаться богатством и полнотой дружбы.

6. Автономия: независимость от культуры и окружения. Самоактуализирующиеся личности свободны в своих действиях, независимы от физического или социального окружения. Эта автономия позволяет им полагаться на свой собственный потенциал и внутренние источники роста и развития. Они достаточно сильны, чтобы не обращать внимания на мнение и нежелательное влияние других, поэтому они не стремятся к почестям, высокому статусу, престижу и популярности. Внешнее признание для них менее значимо, чем самоактуализация и внутренний рост.

7. Свежесть восприятия. Такие люди обладают способностью оценивать по достоинству самые обычные события в жизни, ощущать их новизну, переживать в связи с ними заинтересованность, удовольствие и восхищение. Они редко жалуются на скучную, неинтересную жизнь. Их субъективный опыт очень богат, и каждый день жизни с его обычными делами является для них захватывающим и волнующим событием.

8. Опыт высших переживаний. Самоактуализирующиеся люди способны на вершинные переживания. Это моменты сильного волнения или высокого напряжения, а также моменты расслабления, умиротворения и спокойствия. Эти особые переживания возникают в минуту творчества, озарения, открытия, в момент любви и интимности или слияния с природой. Такие переживания осво-

бождают человека от использования искусственных стимуляторов. Его жизнь ярка и насыщена без допинга.

9. Общественный интерес, чувство сопричастности. Самоактуализирующихся людей роднит с другими глубокое чувство близости. Они способны к состраданию, симпатии, благодарности, всегда готовы прийти на помощь.

10. Глубокие межличностные отношения. Самоактуализирующиеся личности тяготеют к более глубоким и тесным личным взаимоотношениям. Часто те, с кем они связаны, также близки к самоактуализации или стремятся к ней.

11. Демократичный характер. Люди данного склада не имеют предубеждений, уважают других, независимо от того, к какому классу, национальности или религии они принадлежат, каков их возраст, профессия и статус. Они с готовностью учатся у других, не проявляя стремления к превосходству или авторитарных склонностей.

12. Разграничение средств и целей. В повседневной жизни самоактуализирующиеся люди более определенны, последовательны и тверды. Они придерживаются определенных нравственных норм. Им свойственно четкое разграничение целей и средств их достижения.

13. Философское чувство юмора. Самоактуализирующихся людей отличает наличие философского, доброжелательного чувства юмора. Они не получают удовольствия от непристойных шуток и шуток, высмеивающих чью-то неполноценность или унижающих кого-то. Их больше привлекает юмор, обличающих глупость как таковую.

14. Креативность. Маслоу обнаружил, что самоактуализирующиеся личности обладают способностью к творчеству. Это естественная и спонтанная креативность, аналогичная креативности детей. Она присутствует в повседневной жизни как естественный способ самовыражения. Сам Маслоу по этому поводу говорил, что в первом классе супе всегда больше творчества, чем во второсортной поэзии.

15. Соппротивление окультуриванию. Самоактуализирующиеся люди находятся в гармонии со всей культурой, сохраняя в то же время определенную внутреннюю независимость от нее. Их мышление и поведение не поддаются социальному и культурному влиянию. Такое сопротивление не означает, что самоактуализирующиеся люди нетрадиционны или антисоциальны. Они могут быть независимы, когда отстаивают собственные фундаментальные ценности.

Самоактуализирующиеся люди — не ангелы, они также несовершенны, как и все остальные. Однако, идея самоактуализации Маслоу и характеристика самоактуализирующихся личностей показывают нам, что потенциал психологического роста человечества гораздо выше того, которого мы достигли.

Концепция личностного роста К. Роджерса

Один из основоположников гуманистической психологии, К. Роджерс, ввел в науку понятие «личностного роста». Это модель личностных изменений, которые не тождественны понятию «развития личности». Личностный рост, по Роджерсу, это не усвоение каких-либо знаний, не освоение определенной деятельности, не формирование активной жизненной позиции, не продвижение по «лестнице возрастов» и т.д.

Личностный рост представляет собой свойственную организму тенденцию развивать свои способности, чтобы сохранять, развивать личность. Суть личностного роста — это обретение себя и своего пути. Роджерс считал, что если есть необходимые условия, то в человеке актуализируется процесс саморазвития, естественным следствием которого будут изменения в направлении его личностной зрелости. Именно эти изменения — их содержание, направленность, динамика — свидетельствуют о процессе личностного роста и могут выступать в качестве его критериев.

Основываясь на работах К. Роджерса, можно выделить следующие интра- и интерперсональные критерии личностного роста.

Интраперсональные критерии личностного роста

- **Принятие себя.** Это означает признание себя и безусловную любовь к себе такому, каков я есть, отношение к себе как личности, достойной уважения, веру в себя и свои возможности, доверие собственной природе, своему организму. Последнее следует подчеркнуть особо, так как, в данном случае, доверие к себе не означает лишь веру в возможности сознательного «Я», но также понимание того, что целостный организм может быть — и часто является — мудрее, чем его сознание.

- **Открытость внутреннему опыту переживаний.** Сильная и зрелая личность свободна от искажающего влияния защит и способна прислушаться к своей внутренней реальности, отнестись к ней как к достойной доверия и «жить настоящим».

- **Понимание себя.** Это точное, полное и глубокое представление о себе и своем актуальном состоянии, способность увидеть и услышать себя подлинного, адекватная и гибкая «Я»-концепция, чувствительная к актуальным изменениям и ассимилирующая новый опыт, сближение «Я»-реального и «Я»-идеального.

- **Ответственная свобода.** Это означает, прежде всего, ответственность за осуществление своей жизни именно как своей, осознание и принятие своей свободы, за то, чтобы остаться верным себе.

- **Целостность.** Сохранение и защита целостности внутреннего мира и самой личности, чем человек обладает изначально. Нарастающие индивидуализированность и дифференцированность не должны приводить к утрате внутреннего единства человека, к потере конгруэнтности, к разрывам или диспропорциям, например, между разумом и чувствами, «Я»-реальным и «Я»-идеальным, между личностью и организмом.

- **Динамичность.** Внутрличностное единство и согласованность не означают косности и завершенности. Напротив, личность существует в постоянном, непрерывном процессе изменений. В этом смысле, зрелая личность — это непременно становящаяся личность, т.е. рост личности есть способ ее существования. Поэтому важнейший критерий личностного роста — динамичность, гибкость, открытость изменениям и способность, сохраняя свою идентичность, развиваться через разрешение актуальных противоречий и проблем, постоянно «быть в процессе».

Интерперсональные критерии личностного роста

- **Принятие других.** Личность можно считать зрелой в той степени, в какой она способна к принятию других людей такими, какие они есть, к уважению их своеобразия и права быть собой, к признанию их безусловной ценностью и доверию к ним.

- **Понимание других.** Зрелая личность отличается свободой от предрассудков и стереотипов, способностью к адекватному, полному и дифференцированному восприятию окружающей действительности и, в особенности, других людей. Поэтому важнейший критерий личностного роста — готовность вступать в контакт на основе глубоко и тонкого понимания и сопереживания, эмпатии.

- **Социализированность.** Личностный рост ведет ко все более эффективному проявлению фундаментального стремления человека — к конструктивным социальным взаимоотношениям. Человек в контактах с другими становится все более открытым и естественным, но при этом — более реалистичным, гибким, способным ком-

петентно разрешать межличностные противоречия и жить с другими людьми в максимально возможной гармонии.

- **Творческая адаптивность.** Важнейшее качество зрелой личности — готовность смело и открыто встречать жизненные проблемы и справляться с ними, не упрощая, а проявляя «творческую адаптацию к новизне конкретного момента» и «умение выразить и использовать все потенциальные внутренние возможности» (К. Роджерс).

Естественно, изменения в каждом из этих направлений происходят в соответствии со своими закономерностями. И в то же время, поскольку процесс личностного роста является целостным, то рост в одном личностном измерении способствует продвижению в других. Главное — сам факт движения, включение в процесс открытия и обретения себя, что, в конечном итоге, делает человека способным воспринимать мир (внешний и внутренний) не как угрозу, а как вызов жизни и одновременно — призыв к жизни.

Воспитание и самовоспитание личности

Фактическим протестом против авторитарного воспитания явилась теория свободного воспитания, предложенная Ж. Ж. Руссо. Руссо и его последователи призывали уважать в ребенке растущего человека, не стеснять, а всемерно стимулировать в ходе воспитания естественное развитие ребенка.

Русский педагог П. П. Блонский считал, что воспитание есть преднамеренное, организованное, длительное воздействие на развитие организма, при этом не учитывал очень важного, с точки зрения современной педагогики, «двустороннего» характера воспитания. В концепции Блонского ребенок выступал преимущественно как объект воспитания.

Современная педагогика исходит из того, что понятие воспитания отражает не прямое воздействие, а взаимодействие педагога и воспитуемого, их постоянно развивающиеся отношения. В. А. Сухомлинский считает, что воспитание — это многогранный процесс постоянного духовного обогащения и обновления и тех, кто воспитывается, и тех, кто воспитывает.

Целью воспитательного процесса является формирование определенных качеств личности, соответствующих идеалам общества и обеспечивающих ее позитивный вклад в жизнь этого общества.

Однако целенаправленное формирование желаемых качеств осуществляется не только благодаря внешним воздействиям родителей или педагогов, сама личность на определенном этапе своего развития может ставить перед собой подобные цели, которые можно назвать целями самовоспитания. Самовоспитание — это процесс формирования себя в соответствии со своим идеалом и возможностями. При определении задач самовоспитания важно задуматься над тем, насколько то, что мы хотим сформировать у себя, гармонично «впишется» в имеющийся комплекс личностных особенностей, насколько это естественно, органично для нас, станет ли это «восхождением к индивидуальности», к обретению собственной целостности и уникальности.

Воспитание и самовоспитание — это процессы, осуществляемые постоянно, хотя очевидно, что с возрастом роль самовоспитания может возрастать, превалируя над долей воспитательных воздействий.

Понятие жизненного пути

Жизнь человека, с одной стороны, есть биологическое явление, а с другой — социально-исторический факт. Социально-историческое, специфичное для человека качество индивидуального бытия фиксируется в понятии жизненного пути. Всякое живое существо развивается, но только человек имеет свою историю (Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. — Т. II. — С. 245). Жизненный путь — это история индивидуального развития, жизнь человека как личности.

Жизненный путь человека — это история формирования и развития личности в определенном обществе, современника определенной эпохи и сверстника определенного поколения (Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. — С. 104–105).

Жизненный путь является своеобразным портретом личности: в нем запечатлеваются ее мировоззрение и жизненная направленность, притязания и достижения, отношения к жизненным трудностям и способы их преодоления.

Подходы к проблеме жизненного пути в зарубежной психологии

В психологической науке проблема целостного жизненного пути личности до сих пор является одной из наименее разработанных. Ученые по-разному подходят к самому феномену жизненного пути.

Первые научные попытки описания жизненного пути представляют собой построение теории личности «во времени» в противовес чисто структурным определениям личности. Первым исследователем эволюции личности в реальном временном протекании стал французский ученый П. Жане. Именно П. Жане предпринял попытку связать биологическое, психологическое и историческое время в единой системе координат.

Другую концепцию личности в масштабе жизненного пути предлагает Ш. Бюлер, чей труд о человеческой жизни считается исходным для изучения жизненного цикла и генетических связей между его фазами. Ш. Бюлер, опираясь на собственную концепцию, установила закономерности в смене фаз жизни, в смене доминирующих тенденций, в изменении объема жизненной активности в зависимости от возраста.

Главной движущей силой развития, по Бюлер, является врожденное стремление человека к самоосуществлению или самоисполнению — всесторонней реализации «самого себя». Самоосуществление — итог жизненного пути, когда «ценности и цели, к которым стремился человек осознанно или неосознанно, получили адекватную реализацию». Самоосуществление, по Бюлер, может быть достигнуто путем целеустремленной жизни, благодаря творчеству, созидаанию.

Понятие самоосуществления по смыслу близко понятию самореализации или самоактуализации. Но Бюлер считает, что самореализация является только моментом самоосуществления. Самоосуществление понимается как итог и как процесс, который в разные возрастные периоды может выступать по-разному: то как хорошее самочувствие (0–1,5 года); то как переживание завершения детства (12–18 лет); то как самореализация (25 (30)–45 (50) лет); то как мозаичность (65 (70)–80 (85) лет).

Бюлер доказывает, что полнота, степень самоосуществления зависит от способности человека ставить такие цели, которые наиболее адекватны его внутренней сути. Эту способность Бюлер называет самоопределением. Чем понятнее человеку его призвание, т.е. чем отчетливее выражено самоопределение, тем вероятнее самоосуществление. Считая, что становление целевых структур является определяющим в индивидуальном развитии, Бюлер пытается понять его основные закономерности через изучение целей жизни личности. Обладание жизненными целями, по Бюлер, выступает и как условие сохранения психического здоровья.

На основе изучения сотен биографий самых разных людей, представителей различных социальных классов и групп — бизнесменов, рабочих, фермеров, интеллигентов, военных и пр., Бюлер сформулировала идею о многофазности жизненного пути человека. Понятие фазы указывает на изменение направления развития, на прерывность в нем. Изучению в биографиях подвергались три аспекта: 1) внешний, объективный ход событий жизни; 2) история творческой деятельности человека и 3) возрастные перемены во внутреннем мире личности, особенно в отношении человека к собственной жизни.

Концепция жизненного цикла человека, по Ш. Бюлер, заключается в следующем. Путем наложения линий развития по многим «измерениям» жизни (всего их было найдено 97) — в трудовой, профессиональной и семейной сферах были определены фазы жизненного цикла. По идее Бюлер, фазы жизни имеют в основе развития целевые структуры личности — самоопределения. Таким образом, ею было обнаружено и описано 5 фаз жизни.

Первая фаза (возраст от рождения до 16–20 лет) считается периодом, предшествующим самоопределению, поскольку человек еще не имеет собственной семьи и профессиональной деятельности. Бюлер выносит его за пределы жизненного пути.

Во второй фазе (с 16–20 лет до 25–30 лет) человек пробует себя в разных видах деятельности, устанавливает контакты с представителями противоположного пола в поисках супруга (супруги). Эти пробы носят предварительный, диффузный характер, однако это и есть начало самоопределения. Особенностью внутреннего мира молодого человека являются надежды — эскизы возможных путей дальнейшей жизни. Иногда в преддверии выбора жизненных целей и путей их осуществления юноша испытывает растерянность, неуверенность и в то же время жажду великих дел.

Третья фаза (от 25–30 до 45–50 лет) наступает тогда, когда человек находит свое призвание или просто постоянное профессиональное занятие, когда у него возникает собственная семья. Это пора зрелости и самый богатый период жизни. Зрелому человеку свойственны реалистичные ожидания от жизни, трезвая оценка своих возможностей, субъективное переживание этого возраста как апогея жизни. В зрелости человек ставит определенные жизненные цели и имеет результаты продвижения к ним. Благодаря этому приблизительно к 40 годам устанавливается самооценка личности, в которой находят отражение результаты жизненного пути и жизни, как решаемой задачи.

В четвертой фазе (от 45–50 до 65–70 лет) человек завершает свою профессиональную деятельность. Из его семьи уходят взрослые дети. Человек подводит итоги своей прошлой деятельности и своим свершениям. Для многих этот период — «трудный» возраст — вследствие биологического увядания, потери репродуктивной способности, сокращения будущего времени жизни. У стареющих людей, по наблюдениям Бюлер, усиливается склонность к мечтам, одиночеству, воспоминаниям. Отныне, заглядывая в будущее, человек вынужден пересматривать свои цели с учетом имеющегося профессионального статуса, физического состояния и положения дел в семье.

В пятой фазе (от 65–70 лет до смерти) большинство людей оставляет профессиональную деятельность. В этот период люди перестают преследовать цели, которые они поставили перед собой в юности. Оставшиеся силы они тратят на различные формы досуга, путешествуя или просто приятно проводя время. Ослабевают социальные связи. Внутренний мир стариков обращен к прошлому. Будущее воспринимается с тревогой, которую усиливает предчувствие близкого конца. Преобладает желание покоя. Это период, когда человек пытается придать смысл своему существованию, обзревая прошлую жизнь как нечто целое. Одни, вспоминая события собственной жизни, понимают, что поставленные перед собой задачи они выполнили. Другим, наоборот, подобный экзамен может принести разочарование, так как поставленные цели достигнуты не были.

Проблема жизненного пути в отечественной психологии

В отечественной психологии заслуга в постановке и разработке проблемы жизненного пути принадлежит С. Л. Рубинштейну и Б. Г. Ананьеву. Приведенное выше определение личности, по Ананьеву, как современницы эпохи и сверстницы поколения указывает на зависимость жизненного пути от исторического времени, в котором живет человек. По выражению Ананьева, сама история — основной партнер в жизненной драме человека, а общественные события становятся вехами его биографии.

Не случайно для описания жизненного пути Б. Г. Ананьев предлагает понятие «события». События — основная «единица» всякого исторического процесса, в том числе и биографии человека. С событиями связаны изменения в направлении развития личности, динамика этих изменений, реальная перестройка ценностной системы личности и ее характера.

События жизни — это узловые моменты и поворотные этапы жизненного пути индивида, когда с принятием того или иного решения на более или менее длительный период определяется жизненный путь человека.

Б. Г. Ананьев различал события окружающей среды и события поведения человека в среде. Н. А. Логинова добавляет третью группу — события внутренней жизни, составляющие духовную биографию человека.

События среды — это те события, которые происходят по независящим от самого субъекта причинам. Великая Отечественная война или перестройка, за которой последовал распад Советского Союза, явились для многих людей переломным моментом их личной жизни, стали событиями их собственной биографии. К событиям среды можно также отнести разнообразные перемены в жизни и ближайшем окружении человека: назначение на новую должность, рождение или смерть ближайших родственников, поступки окружающих, непосредственно влияющие на жизнь конкретного человека. Наконец, к событиям среды относят роковые случаи, счастливые и несчастные, происходящие в жизни человека и разом нарушающие все его планы и ситуацию в целом.

События среды не являются однозначными по своим последствиям. Будучи непосредственным участником того или иного события среды каждый и воспринимает его особенным образом, и проявляет себя по отношению к данному событию неповторимо, уникально. Значение того или иного события среды в жизни человека, таким образом, может быть понято только с учетом позиции самого человека по отношению к данному событию. Хорошо известна историческая роль блокады Ленинграда и ее последствия. Естественно большинство людей, имевших возможность выехать из блокадного города, использовали ее.

Однако были и другие примеры. Так женщина, имея возможность выехать из блокадного города, осталась там с двумя дочерьми. «Я знала, — сказала она по прошествии лет, — что не будет в моей жизни более грандиозного события. Я могла стать непосредственной участницей чего-то невероятного. Я не могла пропустить такой случай».

Вторая группа событий — события поведения человека в окружающей среде, т.е. события-поступки. События-поступки не только служат для достижения конкретной цели, но часто открывают новую жизненную перспективу. Они в полной мере позволяют проявить отношения личности к происходящему в мире. Причем, для понимания личности, как правило, важен не сам факт поступка, а то, что человек хотел «сказать» им.

События-поступки имеют основу в сложившихся обстоятельствах, но вызревают в сфере переживаний, во внутреннем мире человека. Их смысл сводится к утверждению или отрицанию каких-либо ценностей.

Поиск, открытие, принятие или отвержение ценностей составляют духовную биографию личности, которая имеет свои узловые моменты — события внутренней жизни. Событиями внутренней жизни являются прочтение книги или просмотр спектакля и фильма, неслучайно ставших памятными; встреча с человеком, который оказал особое влияние в духовном плане, что повлияло на дальнейшее течение жизни; контакт с профессиональным психологом или психотерапевтом, который приводит к «обретению себя» и т.д. Событиями внутренней жизни могут стать «походы в лес» или «размышления на кочке» (привожу реальные примеры таких событий), наполненные особым смыслом и переживаниями, которые человек пронесит через всю свою жизнь. Очевидно, то, какие мы есть — не в последнюю очередь определяется такими событиями.

Для описания жизненного пути очень продуктивным является понятие жизненного выбора. Выбор — это поступок. Жизненный выбор — поступок в масштабе жизни.

Жизненный выбор — это переломный момент на жизненном пути, который имеет свою структуру и внутренние тенденции, свидетельствующие о направленности личности, способах ее взаимодействия с миром и уровне развития.

Жизненный выбор вписывает человека в определенный социальный контекст, способствуя освоению конкретных отношений и видов деятельности, возникновению новых функций и форм активности, повышению инициативы и социальной ответственности. Жизненный выбор позволяет «увидеть», ради чего человек живет, к чему стремится, как достигает своих жизненных целей.

Выбирая место жительства, учебы или работы, спутника жизни или начальника, а так же, решаясь на рождение ребенка или развод и т.п., человек отстаивает свои жизненные ценности (не те, за которые мы платим, а те, ради которых живем). Таким образом, жизненные ценности (например, интересная работа, счастливая семейная жизнь, здоровье и пр.) выступают как содержательно-смысловая характеристика жизненного выбора.

Кроме того, совершая выбор, каждый из нас принимает решение, а затем реализует его. И своеобразие принятия решения по жизненно важному поводу, и реализация принятого решения (спо-

собов такой реализации — множество) — все это слагаемые жизненного выбора, его инструментальные характеристики. Исходя из понятия жизненного выбора и перефразируя Ж.-П. Сартра, можно предложить еще одно определение личности: «Личность — это ее выборы».

2.6. ПСИХИЧЕСКАЯ РЕГУЛЯЦИЯ И САМОРЕГУЛЯЦИЯ

Эмоциональная регуляция и саморегуляция

Эмоция (от лат. *emovere* — возбуждать, волновать) обычно понимается как переживание, душевное волнение. Эмоции — не только действующее лицо больших драм, они являются повседневным спутником человека.

С позиций научной психологии эмоция — это процесс отражения человеком в форме непосредственного пристрастного переживания отношений к предметам и явлениям действительности.

С. Л. Рубинштейн, рассматривая эмоцию как феномен, выделяет три основных ее признака:

1) эмоции выражают состояние субъекта и его отношение к объекту (в отличие от восприятия, в котором отражается содержание самого объекта);

2) эмоции обычно отличаются полярностью, т.е. обладают положительным или отрицательным знаком: удовольствие — неудовольствие, веселье — грусть, радость — печаль и т.п. Причем эти два полюса не являются взаимоисключающими. В сложных человеческих чувствах они часто образуют противоречивое единство;

3) в эмоциональных состояниях также, как отметил В. Вундт, обнаруживаются противоположности напряжения и разрядки, возбуждения и подавленности. Наличие напряжения, возбуждения и противоположных им состояний вносит существенную дифференциацию в эмоции: наряду с радостью-восторгом, радостью-ликованием существует «тихая» радость — растроганность и т.п.

Биологическое и психологическое значение эмоций

По отношению к любому событию или объекту человек занимает определенную позицию. Эта позиция не только рационально обусловлена, но и пристрастна, поскольку включает эмоциональное переживание. Таким образом, эмоции выполняют *сигнальную функцию*, показывая, что из происходящего значимо, что — нет, что представляет ценность, а от чего лучше отказаться. Эмоции — это система сигналов о том, что из происходящего в мире имеет значение для человека.

С сигнальной функцией эмоций тесно связана *функция регулятивная*. Эмоции не только ориентируют нас по отношению к различным событиям и объектам, но и побуждают к определенным действиям — сближению или уклонению, поиску или отвержению. Например, страх заставляет ребенка избегать огня, поскольку он когда-то обжегся. В качестве регулятора поведения эмоция может выступать опосредствованно, будучи звеном в сложной цепочке взаимодействий. Умеренная тревога, проявляясь беспокойством за исход дела, усиливает чувство ответственности, т.е. выступает дополнительным мотивирующим фактором, способствуя эффективности деятельности.

Эмоции играют большую роль в *энергетической мобилизации организма*. Когда человек эмоционально возбужден, его состояние сопровождается определенными физиологическими реакциями: изменяется давление крови, содержание в ней сахара, частота пульса и дыхания, напряженность мышц. Указанные реакции существенны для активизации всех сил организма для усиленной мышечной деятельности (при борьбе или бегстве), наступающей обычно вслед за сильной эмоциональной реакцией.

Эмоции выполняют *стабилизирующую функцию*. П. К. Анохин считал, что эмоциональные проявления закрепились в эволюции как механизм, удерживающий жизненные процессы в оптимальных границах и предупреждающий разрушительный характер недостатка или избытка жизненно значимых факторов. В таком случае, эмоции не только стабилизируют человека, но и обеспечивают глубинную связь с процессами предсказания ситуации на базе следов памяти. Положительные эмоции, возникающие при достижении цели, запоминаются и при соответствующей обстановке могут извлекаться из памяти для получения такого же полезного результата. Несовпадение актуальной ситуации с благоприятными представле-

ниями, хранящимися в памяти, ведет к отрицательным эмоциональным состояниям, которые предупреждают и удерживают человека от нежелательных действий.

Эмоции обеспечивают человеку *возможность приспособиться к существованию в информационно неопределенной среде*. В условиях полной определенности цель может быть достигнута и без помощи эмоций. У человека не будет ни радости, ни торжества, если в заранее определенное время, совершив несколько определенных действий, он окажется у цели, достижение которой заведомо не вызвало сомнений. Эмоции способствуют поиску новой информации и тем самым повышают вероятность достижения цели.

Неоспорима *роль эмоций в установлении контактов между людьми*. Выразительные движения, сопутствующие эмоциональным явлениям, позволяют нам ориентироваться в том, что переживает в данный момент человек — радость, скорбь или зависть. Благодаря этому, мы можем предложить свою помощь или уклониться от нежелательного контакта (начальник «рвет и мечет») или показать другим, что «меня сейчас лучше не трогать».

Основные эмоции

Особенно хорошо изучены 6 основных эмоций: радость, удивление, горе, страх, гнев, отвращение.

Радость. В. Квинн определяет радость как активную положительную эмоцию, выражающуюся в хорошем настроении и ощущении удовольствия. К. Изард отмечает, что радость сопровождается переживанием удовлетворенности самим собой и окружающим миром.

Радость легко распознаваема, о ее наличии, как правило, свидетельствуют улыбка и смех. Характерным для радости является ее очень быстрое возникновение.

Горе — это глубокая печаль по поводу утраты кого-либо или чего-либо ценного, необходимого.

По К. Изарду, горе сводится к страданию, печали, унынию. Н. Д. Левитов пишет, что в аффективном переживании горя можно выделить ряд компонентов: жалость к тому, с кем случилось несчастье, и жалость к самому себе, а также ощущение беспомощности, невозможности все вернуть назад, в редких случаях — отчаяние.

Страх — это эмоциональное состояние человека, отражающее защитную реакцию при переживании реальной или мнимой опас-

ности для его здоровья или благополучия. Таким образом, при возникновении реальной угрозы возникновение страха не только биологически целесообразно, но и полезно.

Состояние страха является довольно типичным для человека, особенно в экстремальных видах деятельности и в незнакомой обстановке.

Гнев может быть вызван личным оскорблением, обманом или непреодолимым препятствием, стоящим на пути к цели. Понятие «гнев» синонимично понятиям «негодование», «возмущение», «злость». Гнев сопровождается приливом сил, энергии. Это повышает уверенность в себе, уменьшает страх при наличии опасности.

Эволюционное значение гнева состоит в мобилизации энергии для активной самозащиты. С развитием цивилизации эта роль гнева становится не столь важной. Кроме того, проявление гнева способствует эмоциональной разрядке. Однако, как говорил *Л. Толстой*, «то, что начато в гневе, кончается в стыде».

Отвращение, как и презрение, является специфическим проявлением враждебности. *Е. П. Ильин* считает, что презрение — это социальное отвращение к человеку, совершившему недостойный поступок.

Некоторые ученые утверждают, что отвращение развилось из голода и связанного с ним поведения. Возможно, в процессе эволюции отвращение способствовало поддержанию санитарного состояния среды и предотвращало употребление испорченной пищи и несвежей воды. Не исключено, что отвращение играет роль в осуществлении гигиены тела.

Удивление возникает при встрече человека с новым объектом. По мнению *К. Изарда*, внешней причиной удивления нередко является внезапное и неожиданное событие — удар грома, взрыв фейерверка или неожиданное появление друга. Оно быстро наступает и быстро проходит. Удивление — это переживание захваченности, зачарованности, любопытства. У человека, испытывающего удивление, возникает желание исследовать, вмешаться, расширить свой опыт путем включения новой информации. Удивление «запускает» мышление. По мнению *Платона*, с удивления начинается всякое познание.

Виды эмоционального реагирования

Учитывая параметр *длительности*, можно говорить об эмоциональных переживаниях мимолетных, неустойчивых (например, по-

явление на секунду-две досады у баскетболиста, не попавшего мячом в корзину), длительных, продолжающихся несколько минут, часов и даже дней (например, у детей первого класса негативные переживания после эвакуации из школы, спровоцированной заложенной в ней «бомбой», наблюдались в течение трех дней) и хронических, что имеет место в патологии.

При дифференцировании эмоциональных состояний по параметру *интенсивности* и *глубины* чаще всего используется линейный подход: на одном конце ряда находятся эмоции низкой интенсивности (настроение), на другом — эмоции высокой интенсивности (аффекты).

С. Л. Рубинштейн в многообразных проявлениях эмоциональной сферы личности выделяет три уровня.

- *Первый* — это уровень *органической аффективно-эмоциональной чувствительности*. Он связан с физическими чувствованиями удовольствия — неудовольствия, которые обусловлены органическими потребностями человека. Примером этого могут служить наши ощущения, имеющие своеобразную эмоциональную окраску или тон (приятный или неприятный запах, вкус или цвет и т.п.), или ощущения более общего характера, отражающие самочувствие человека и не связанные в его сознании с конкретным предметом (беспредметная тоска, тревога или радость).

- *Второй*, более высокий уровень эмоциональных проявлений, по *С. Л. Рубинштейну*, составляют *предметные чувства — эмоции*. Человек осознает причину эмоционального переживания. На смену беспредметной тревоги приходит конкретный страх (например, грозы, тяжелого заболевания, одиночества и др.). Сами чувства, в таком случае, дифференцируются в зависимости от предметной сферы, к которой относятся, на интеллектуальные, эстетические и моральные. Этому уровню принадлежат такие чувства, как любовь или ненависть к определенному человеку, восхищение одним предметом и отвращение к другому, негодование по поводу какого-то события, удивление в связи с поступившей информацией и т.п.

- *Третий* уровень связан с более обобщенными чувствами, аналогичными по уровню обобщенности абстрактному мышлению. Это чувство юмора, иронии, чувство возвышенного, трагического и т.п. Они могут иногда выступать как частные состояния, связанные с конкретным событием, однако чаще они выражают общие устойчивые мировоззренческие установки личности. *С. Л. Рубинштейн* называет их мировоззренческими чувствами.

Выделяя уровни эмоционального реагирования, С. Л. Рубинштейн предпринял попытку наметить эволюционный путь развития эмоциональной сферы человека.

Существуют и другие классификации эмоций. В соответствии с предложением И. Канта, эмоции принято делить на стенические (от греческого «стенос» — сила), т.е. тонизирующие, возбуждающие, обеспечивающие энергичное действие, и астенические — подавляющие активность человека, тормозящие, расслабляющие. К стеническим относятся такие эмоции, как радость, злость, гнев, к астеническим — тоска, тревога, благодушие.

В отечественной психологии традиционно принято выделять: эмоциональный тон ощущений, эмоции (включая аффекты) и настроения.

Аффект. В начале XX века аффекты стали выделять в самостоятельную группу. И все же аффект — это просто особый вид эмоций. Аффект есть не что иное, как *сильно выраженная эмоция*. Как пишет А. Г. Фортунатов (1976), если эмоция — *это душевное волнение*, то аффект — *это буря*. Любая эмоция может достигнуть уровня аффекта, если она вызывается сильным или особо значимым для человека стимулом. Почти всегда аффекты возникают в виде реакции, при которой происходит отреагирование напряжения.

Аффект характеризуется:

- 1) быстрым возникновением;
- 2) очень большой интенсивностью переживания;
- 3) кратковременностью;
- 4) бурным выражением (экспрессией);
- 5) безотчетностью, т.е. снижением сознательного контроля за своими действиями. В состоянии аффекта человек не способен «держать себя в руках». При аффекте мало продумываются последствия совершаемого, вследствие чего поведение человека становится импульсивным. Про такого человека иногда говорят, что он находится «в беспамятстве»;

- 6) диффузностью. Сильные аффекты захватывают всю личность, что сопровождается снижением способности к переключению внимания, сужением поля восприятия. Контроль внимания фокусируется в основном на объекте, вызвавшем аффект: «гнев застилает глаза», «ярость ослепляет».

Аффективные проявления положительных эмоций — это восторг, воодушевление, энтузиазм, приступы безудержного веселья, смеха; аффективные проявления отрицательных эмоций — это ярость, гнев, ужас, отчаяние. Иногда аффект сопровождается сту-

пором (застыванием в неподвижной позе). Чаще аффект имеет яркие внешние проявления, которые, в ряде случаев, приобретают разрушительный и даже криминальный характер. После аффекта часто наступает упадок сил, равнодушие ко всему окружающему или раскаяние в содеянном, т.е. так называемый аффективный шок.

Если человек склонен к аффективному реагированию в нормальной обстановке, это свидетельствует либо о его невоспитанности (человек как бы разрешает себе экстремальные эмоциональные проявления), либо об имеющемся у него нервно-психическом расстройстве.

Настроение (эмоциональный тон в данный момент). Из всех эмоциональных феноменов настроение является самым неопределенным, туманным, почти что мистическим. А. Г. Маклаков рассматривает настроение как *«хроническое» эмоциональное состояние, окрашивающее все поведение человека*. В обыденном сознании оно часто понимается как хорошее или плохое «расположение духа», как настрой (наличие или отсутствие желания) человека в данный момент общаться, чем-то заниматься, соглашаться или не соглашаться и т.д. (недаром подчиненные, собираясь на прием к начальнику, стараются узнать, в каком он находится настроении).

В большинстве учебников психологии настроение описывается как самостоятельный эмоциональный феномен, отличающийся от эмоций. По С. Л. Рубинштейну, «Настроение — не специальное переживание, приуроченное к какому-то частному событию, а *разлитое общее состояние*. Настроение отчасти более сложно и, главное, более переливчато-многообразно и по большей части расплывчато, более богато мало уловимыми оттенками, чем более четко очерченное чувство». С. Л. Рубинштейн также подчеркивает, что настроение, в отличие от других эмоциональных переживаний, *личностно*.

В отличие от эмоций *настроение характеризуется:*

- 1) слабой интенсивностью;
- 2) значительной длительностью (настроение может длиться часами, а то и днями);
- 3) подчас неясностью его причины. Испытывая то или иное настроение, человек, как правило, слабо осознает причины, его вызвавшие, не связывает его с определенными людьми, явлениями или событиями. Например, если человек находится в плохом настроении после сна, о нем говорят, что он «не с той ноги встал»;

4) влиянием на активность человека. Постоянно присутствуя в качестве эмоционального фона, настроение повышает или понижает его активность в общении или работе.

Настроение может быть *хорошим (стеническим)* и *плохим (астеническим)*. В первом случае при его устойчивом проявлении говорят о *гипертимии*, т.е. о повышенном настроении. Оно характеризуется приподнятостью, веселостью, жизнерадостностью с приливами бодрости, оптимизма, счастья. Постоянное проявление гипертимии воплощается в такую характерологическую особенность как *гипертимность*. Это эмоциональный стереотип поведения, который при резкой выраженности может приводить к некритическому проявлению активности: человек претендует на большее, чем умеет и может сделать, он норовит за все взяться, всех поучать, старается привлечь к себе внимание любой ценой. Такого человека часто «заносит».

Другим проявлением хорошего настроения является *эйфория*. Она характеризуется беспечностью, беззаботностью, безмятежностью, благодушием и в то же время безразличным отношением к серьезным сторонам и явлениям жизни. Эйфорическое состояние обладает наркотическими свойствами — оно активизирует психику, и человек к нему легко привыкает. Чтобы вызвать его, человеку нужны алкоголь, наркотики, а артисту или спортсмену — зрители.

Противоположностью *гипертимии* является *гипотимия*, что называется «быть не в настроении»: это пониженное настроение, своеобразный эмоциональный «минор», который, аналогично гипертимному характерологическому складу, может стать основой формирования *гипотимного характера*.

Чувства как вид эмоций

То, что чувства и эмоции тесно связаны, ни у кого не вызывает сомнений. Сложнее ответить на вопрос, как они соотносятся. Нередко эмоции называют чувствами, и наоборот, чувства обозначают как эмоции. Эта тенденция является типичной для западной психологии. В отечественной психологии более распространено представление о том, что чувства — *одна из основных форм переживания человеком своего отношения к предметам и явлениям действительности, отличающаяся относительной устойчивостью.*

Что позволяет рассматривать чувства как *особый* вид эмоционального реагирования?

Чувство носит *отчетливо выраженный «предметный» (объектный) характер* в отличие от эмоции, имеющей характер ситуативный. Не может быть чувства патриотизма без Родины, материнской любви — без сына или дочери, т.е. соответствующего объекта любви, чувства гордости за себя — без того достижения, которым человек может гордиться и т.д.

Чувство — это *устойчивое эмоциональное отношение*. Чувства *длительны* и *надситуативны*. Нередко эмоции и чувства приходят в рассогласование именно по этой причине. Например, глубоко любимый человек ситуативно может вызывать раздражение, даже гнев. При этом базовое чувство остается неизменным, более того, переживаемый нами в конкретной ситуации гнев еще раз убеждает нас в том, насколько данный человек значим и дорог. Устойчивость эмоциональных отношений может иметь разные воплощения («любовь до гроба», роль «борца за справедливость» и др.).

Чувства могут быть разными *«по силе»*. Максимальная степень выраженности чувства — страсть. Страстно можно и любить, и ненавидеть. Страсть напоминает аффект, но это не аффект. *И Кант* красочно показал отличие страсти от аффекта. Аффект, по *И. Канту*, — это неожиданность, он возникает внезапно, стремительно достигает того уровня, при котором исключено обдумывание, является безрассудством. Страсти *необходимо время для того, чтобы глубоко пустить корни, она более обдуманна, но может быть стремительной в достижении своей цели*. Аффект *И. Кант* сравнил с действием потока воды, сокрушающего дамбу, а страсть — с глубоководным течением, которое несется по определенному руслу.

Для чувств характерна *субъективность*, поскольку одни и те же явления для разных людей могут иметь различные значения. Ряду чувств свойственна интимность, т.е. глубоко личный смысл переживаний, их сокровенность. Если человек делится с кем-то такими своими чувствами, значит, общение идет на очень короткой психологической дистанции, это «задушевный» разговор.

Чувства *выражаются через определенные эмоции* в зависимости от того, в какой ситуации оказывается объект, к которому данный человек испытывает чувство. Мать может и тревожиться за сына, и гордиться им, и разочаровываться, и негодовать — в зависимости от ситуации и реального поведения сына. Однако чувство любви при этом остается неизменным. При этом мать может испытывать

тревогу и по другим поводам. Таким образом, одно и то же чувство может выражаться разными эмоциями, а одна и та же эмоция может выражать разные чувства.

Классифицировать чувства непросто. Наиболее распространенной классификацией чувств является их деление в зависимости от сферы проявления на три группы: нравственные, интеллектуальные и эстетические.

Нравственными называют чувства, которые переживает человек в связи с осознанием соответствия или несоответствия своего поведения требованиям общественной морали. Они отражают различную степень привязанности к определенным людям, потребности в общении с ними, отношения к ним. Таким образом, к положительным нравственным чувствам относят доброжелательность, дружбу, патриотизм, долг и др., а к отрицательным — индивидуализм, эгоизм, вражду, зависть и др.

Интеллектуальными называют чувства, связанные с познавательной деятельностью человека. К ним можно отнести любознательность, любопытство, удивление, радость решения задачи. Хотя, возможно, в данном случае речь идет скорее об эмоциях, связанных с интеллектуальной деятельностью, а не собственно об интеллектуальных чувствах.

Эстетическими называют чувства, связанные с переживанием удовольствия или неудовольствия, вызываемые красотой или безобразием воспринимаемых объектов, будь то явления природы, произведения искусства или люди, а также их поступки и действия. Это понимание красоты, гармонии, возвышенного, трагического или комического. Данные чувства реализуются через эмоции, которые по своей интенсивности простираются от легкого волнения до глубокой взволнованности, от эмоции удовольствия до эстетического восторга.

Характеристика основных чувств

Дружба

Известно, что дружба в иерархии человеческих ценностей занимает более высокое место, чем работа и отдых, но уступает браку или семейной жизни. Правда, в разных возрастных группах это соотношение может меняться. Важнее всего дружба для молодежи (с подросткового возраста до вступления в брак) и пожилых людей, когда они выходят на пенсию и теряют близких. В промежутке между этими возрастными дружба по значимости уступает работе и семье.

Существует несколько причин, по которым устанавливаются дружеские отношения (данные *М. Аргайла*):

1) нужда в материальной помощи и информации, хотя друзья обеспечивают ее в меньшей степени, чем семья или сослуживцы;

2) нужда в социальной поддержке в форме совета, сочувствия, доверительного общения (для некоторых замужних женщин друзья в этом отношении более важны, чем мужья);

3) совместные занятия, общие игры, общность интересов.

Согласно данным *М. Аргайла*, женщины имеют более тесные дружеские взаимоотношения, чем мужчины, они более склонны к самораскрытию и ведут более интимные разговоры. Мужчины более склонны к совместной деятельности и совместным играм с друзьями.

Любовь

Редкий человек может сказать, что не знает, что такое любовь. Уже в Древней Греции была разработана типология любви: *эрос* — стихийная и страстная самоотдача, восторженная влюбленность; *филия* — любовь-дружба, приязнь; *сторге* — привязанность, особенно семейная; *агапе* — любовь к ближнему, жертвенная любовь.

Автор «Искусства любви», *Эрих Фромм*, утверждает, что сущность любви одна и та же, будь это любовь матери к ребенку, любовь к людям или любовь между двумя индивидами. Это — забота, ответственность, уважение и знание. Забота и ответственность означают, что любовь — это деятельность, а не страсть, кого-то убившая, и не аффект, кого-то захвативший. По *Э. Фромму*, любовь к конкретному человеку должна реализовываться через любовь к людям (человечеству). В противном случае, как он считает, любовь становится поверхностной и случайной, остается чем-то мелким.

Сказанное *Э. Фроммом* совсем не исключает того, что любовь — это интимная привязанность, обладающая огромной силой, настолько большой, что зачастую утрата объекта любви кажется человеку невозможной, а его существование после этой утраты — бессмысленным.

Выделяют несколько разновидностей любви. Так, говорят об активной и пассивной формах любви: в первом случае — любят, во втором — позволяют себя любить. Разделяют кратковременную любовь — влюбленность и длительную — страстную любовь. *Э. Фромм* и *К. Изард* говорят о любви родителей к своим детям (родительская, материнская и отцовская любовь), детей к своим родителям (сыновья, дочерняя), между братьями и сестрами (сиб-

лингвовая любовь), между мужчиной и женщиной (романтическая любовь), ко всем людям (христианская любовь), любовь к Богу.

Счастье

В «Словаре русского языка» (1985) счастье определяется как чувство и состояние полного удовлетворения. При этом отмечается, что понятие счастья имеет нормативно-ценностный характер, т.к. оно выражает представление о том, какой должна быть жизнь человека, что именно для него является счастьем. Сложность понимания феномена счастья состоит в том, что этим словом обозначается и сиюминутная радость человека (так называемое «вершинное переживание» — кратковременное ощущение безграничного счастья и полноты жизни, например, счастливый миг победы).

Гордость

Гордость чаще относят к негативным моральным чувствам, что имеет давнюю традицию. Очевидно, в таком случае, оправданно «развести» гордыню (зазнайство, высокомерие, чванство) и гордость как особое переживание личных заслуг, достижений, а также достижений других людей (своих близких, города, страны). Такая трактовка гордости не является аморальной. Переживая гордость, человек осознает собственную значимость или значимость того, тех, кем он дорожит. Гордость тесно связана с чувством собственного достоинства, формирование которого представляется очень непростой задачей.

Зависть

Зависть чаще всего понимается как неприязненное, враждебное отношение к успехам, популярности, моральному превосходству или преимущественному положению другого лица. *Муздыбаев К.* (1997) выделяет следующие компоненты зависти, последовательно проявляющиеся друг за другом:

- 1) социальное сравнение («Я хуже или лучше другого»);
- 2) восприятие субъектом чьего-либо превосходства («Если я хуже, то в чем и насколько»);
- 3) переживание досады, огорчения, а то и унижения по этому поводу;
- 4) неприязненное отношение или даже ненависть к тому, кто превосходит;
- 5) желание или причинение ему вреда;
- 6) желание или лишение его предмета превосходства.

Ревность

Некоторые ученые используют понятия «зависть» и «ревность» как синонимы. Ревность — это подозрительное отношение человека к объекту обожания, связанное с мучительным сомнением в его верности, либо убежденностью в его неверности. Ревнивец озабочен контролем над людьми, значимыми для него.

Враждебность

Чувство враждебности — это неприязненное отношение к тому, с кем человек находится в конфликте. Чувство враждебности возникает из отрицательного опыта общения с каким-либо человеком. Оно проявляется в агрессивном настроении и, возможно, в поведении. Враждебность и агрессивное поведение связаны неоднозначно. Люди могут находиться во враждебных отношениях, но при этом не проявлять никакой агрессии, поскольку отрицательные последствия агрессии самому агрессору хорошо известны и рассматриваются им как нежелательные. Бывает и агрессия без враждебности, когда, например, из корыстных побуждений грабят человека, не испытывая к нему при этом никаких враждебных чувств.

Стресс. В настоящее время вместо понятия «эмоциональное напряжение» часто употребляется термин «стресс». Оказалось, что на неблагоприятные воздействия разного рода — холод, усталость, унижение, боль и многое другое — организм отвечает не только защитной реакцией на данное воздействие, но и общим, однотипным комплексным процессом вне зависимости от того, какой именно раздражитель действует на него в данный момент. Важно отметить, что интенсивность развивающейся адаптационной активности зависит не от физической силы воздействия, а от личностной значимости действующего фактора.

В законченном виде учение о стрессе как общем адаптационном синдроме при действии различных повреждающих агентов было сформулировано *Г. Селье*. Первоначально *Г. Селье* и его сотрудники уделяли внимание лишь биологическим и физиологическим аспектам стресса. Поэтому стало традиционным понимание стресса как физиологической реакции организма на действие отрицательных факторов, представляющих для него угрозу. Стресс *выражается общим адаптационным синдромом, проявляющимся независимо от качества патогенного фактора (химического, термического, физического) и имеет определенные стадии:*

- *реакция тревоги*, во время которой сопротивление организма сначала понижается («фаза шока»), а затем включаются защитные механизмы («фаза противошока»);

- *стадия устойчивости*, когда за счет напряжения функционирующих систем достигается приспособление организма к новым условиям;

- *стадия истощения*, в которой выявляется несостоятельность защитных механизмов и нарастает нарушение согласованности жизненных функций.

По мере изучения стресса Г. Селье пришел к пониманию роли психологического фактора в его развитии. Этому во многом способствовали работы ученых, обобщавших опыт второй мировой войны.

В настоящее время не возникает сомнений в том, что *любой стресс является и физиологическим, и психическим (эмоциональным)*. С помощью стресса организм как бы мобилизует себя на самозащиту, на приспособление к новой ситуации.

Фрустрация. Понятие «фрустрация» (от лат. frustratio — расстройство (планов), крушение (замыслов, надежд)) используется в двух значениях: 1) *акт блокирования или прерывания поведения, направленного на достижение значимой цели, т.е. фрустрационная ситуация*; 2) *эмоциональное состояние, возникающее после неудачи, неудовлетворения какой-либо сильной потребности, упреков извне*. Данное состояние сопровождается сильными эмоциями: враждебности, гнева, вины, тревоги и пр.

Фрустратором выступает непреодолимое для человека препятствие, блокирующее достижение поставленной им цели. С точки зрения С. Розенцвейга, всякая реакция на фрустратор направлена на поддержание равновесия внутри организма. Отечественные психологи склонны считать, что состояние фрустрации — это реакция личности.

Фрустрация может оказать различное влияние на деятельность человека. В некоторых случаях она мобилизует его для достижения отдаленной по времени цели, повышает силу мотива. Однако поведение при этом может носить импульсивный и иррациональный характер. В других случаях фрустрация демобилизует человека, и тогда он либо путем замещающих действий пытается уйти от конфликтной ситуации, либо вообще отказывается от действия.

По С. Розенцвейгу, состояние фрустрации может проявиться в трех формах поведения (реакций): экстрапунитивной, интрапунитивной и импунитивной, которые свидетельствуют о направленности реакций.

Экстрапунитивная форма реагирования характеризуется направленностью реакции вовне. Человек склонен обвинять в случившемся обстоятельства, других людей. Он обнаруживает повышенную раздражительность, досаду, озлобленность, упрямство, а также стремление добиться поставленной цели во что бы то ни стало. Поведение вследствие этого становится малопластичным, примитивным, стереотипным, даже если ранее усвоенные способы поведения не приводят к желаемому результату.

Интрапунитивная форма фрустрации характеризуется аутоагрессией: самообвинением, появлением чувства вины. У человека возникает подавленное настроение, повышается тревожность, он становится замкнутым, молчаливым. При решении задачи человек возвращается к более примитивным формам поведения, ограничивает виды деятельности и удовлетворение своих интересов.

Импунитивная форма реагирования связана с отношением к неудаче либо как к неизбежному, фатальному, либо как к малозначимому событию, которое со временем «разрегулируется» само по себе. Таким образом, человек не обвиняет ни себя, ни других.

Кроме того, выделяют определенные виды фрустрационного реагирования:

- 1) *двигательное возбуждение* — бесцельные и неупорядоченные реакции;
- 2) *апатия* (например, ребенок в ситуации фрустрации лег на пол и смотрел в потолок);
- 3) *агрессия и деструкция*;
- 4) *стереотипия* — тенденция к слепому повторению фиксированного поведения;
- 5) *регрессия*, проявляющаяся в примитивизации поведения, в обращении к поведенческим моделям, доминировавшим в более ранние периоды жизни или в снижении качества исполнения.

Появление состояния фрустрации в той или иной форме реагирования зависит от личностных особенностей, в связи с чем введено понятие *фрустрационной толерантности*, т.е. устойчивости к фрустраторам. Определение собственной фрустрационной толерантности может оказаться полезным и при выборе профессии и сферы деятельности, и при постановке задач управления эмоциями и самовоспитания, о чем речь пойдет ниже.

Эмоциональные свойства личности

Индивидуальные различия между людьми особенно ярко обнаруживаются в эмоциональной сфере.

Основные различия в эмоциональной сфере личности связаны с различиями в *содержании* человеческих чувств, в том, *на что*, на какие объекты они направлены и *какое отношение* человека они выражают.

По *С. Л. Рубинштейну*, типичные различия в эмоциональных особенностях личности проявляются: 1) *в сильной или слабой эмоциональной возбудимости*; 2) *в большей или меньшей эмоциональной устойчивости*. Эти различия характеризуют темперамент человека. Есть люди, которые легко воспаляются и быстро гаснут («соломенный огонь чувств»), как и люди, у которых чувство возникает не сразу, но, всплывшись, они не скоро охлаждаются.

Хорошо известны эмоциональные различия людей в восприятии окружающего мира, в его оценке, в отношении к происходящим и ожидаемым событиям и т.д. Еще *А. Ф. Лазурский* писал, что если хорошее или дурное настроение становится господствующим, постоянным, то возникает тип оптимиста или пессимиста, который на весь мир смотрит сквозь розовые или темные очки. Как психологическая эмоциональная характеристика человека — это его общий тон и настрой на восприятие и оценку действительности. У оптимиста — это светлый, радостный тон восприятия жизни и будущего, у пессимиста — это настроение подавленности и безысходности.

Далее *С. Л. Рубинштейн* различает: 3) *силу или интенсивность чувства* и 4) *его глубину*. Чувство, сильное в смысле интенсивности или стремительности, с которой оно захватывает человека, может быть неглубоким. Этим увлечение отличается от любви. Любовь отлична от увлечения, в первую очередь, не интенсивностью чувства, а его глубиной, т.е. не тем, как стремительно она прорывается в действие, а тем, как глубоко она проникает в личность. Глубина проникновения чувства определяется тем, насколько существенно для данной личности данное чувство и та сфера, с которой оно связано. При этом существенную роль играет широта распространения чувства. Она определяется тем, как широки и многообразны те сферы личности, с которыми данное чувство сплелось. Именно от этого в значительной мере зависит прочность чувства.

Характерологически очень существенными и глубокими являются различия между эмоциональными, сентиментальными и страстными натурами.

Эмоциональные натуры переживают свои чувства, отдаваясь им, погружаясь в них. Они впечатлительны, возбудимы, но скорее порывисты, чем действенны.

Сентиментальные натуры скорее созерцают свои чувства, «любуются их переливами». Они созерцательны и чувствительны, но пассивны.

Натуры *страстные* живут своим чувством, воплощая его напряжение в действии. Страстные действенны. Их не удовлетворяет ни непосредственное переживание своего чувства, ни его созерцание. Для них чувство — это страстное стремление.

Е. П. Ильин, описывая эмоциональные типы личности, наряду с оптимистами-пессимистами и сентиментальными, выделяет и рассматривает застенчивых, обидчивых и мстительных, эмпатийных, тревожных, совестливых и любознательных.

Управление эмоциями

Наши эмоции могут быть и приятны, и неприятны, они могут способствовать эффективной деятельности и полностью дезорганизовать ее, эмоции могут спровоцировать преступление и воплотиться в гениальных стихах, т. е. мы постоянно сталкиваемся с самыми разнообразными проявлениями и последствиями эмоций, которые могут быть как желательны и уместны, так и неуместны и, соответственно, нежелательны. Последнее предполагает необходимость управления собственными эмоциями.

Важно, что отсутствие внешнего проявления эмоций не говорит о том, что человек их не испытывает. Как известно, он может скрывать свои переживания, загонять их внутрь. Такое сдерживание, о чем вы узнали выше, чревато очень серьезными последствиями, в частности, возникновением соматических (телесных) заболеваний и неврозов. Поэтому стремление подавлять или искоренять эмоции в корне неверно, но умение регулировать их проявления совершенно необходимо.

Контроль в выражении эмоций проявляется в трех основных формах: 1) «подавлении» (сокрытии переживаемого эмоционального состояния), 2) «маскировке» (замене переживаемого эмоционального состояния выражением другой эмоции, отсутствующей в данный момент) и 3) «симуляции» (выражении не переживаемой эмоции). Ситуативно использование данных способов контроля над

эмоциональными проявлениями может быть оправдано. Однако постоянный контроль эмоциональных проявлений приводит к тому, что человек перестает «узнавать» свои эмоции, может затрудниться в определении того, что же он на самом деле чувствует в настоящий момент, таким образом, утрачивает важнейший ориентир в действительности.

Итак, нужно найти эффективные способы устранения нежелательных эмоциональных состояний, не приводящие к неврозу или сбросу напряжения на телесный уровень, а также, способы вызова желательных эмоций, которые могут способствовать оптимизации настроения и творческой деятельности.

Регуляция эмоциональных состояний (устранение нежелательных эмоций) возможна либо при воздействии извне (другого человека, музыки, цвета, природного ландшафта), либо в результате саморегуляции.

В настоящее время разработано много различных способов саморегуляции: релаксационная тренировка, аутогенная тренировка, десенсибилизация, реактивная релаксация, медитация и др. Овладение любым из названных способов саморегуляции для начала лучше осуществлять под руководством специалиста. И не забывайте, что овладение своими эмоциями потребует длительного времени.

Непосредственно снять у себя эмоциональное напряжение помогут:

- отключение (отвлечение). Умение думать о чем угодно, только не о том, что огорчает или тревожит. Отвлечение использовалось еще в русских лечебных заговорах как способ устранения нежелательных эмоций. Отвлечение требует немалого волевого усилия, именно оно в итоге определит успешность отвлечения;
- переключение. Связано с направленностью сознания на какое-нибудь интересное дело (чтение увлекательной книги, просмотр фильма и т.п.) или на деловую сторону предстоящей деятельности;
- снижение значимости предстоящей деятельности. Осуществляется путем придания событию меньшей ценности или вообще переоценке значимости ситуации по типу «не очень-то и хотелось», «это не трагедия» и т.п.;
- разработка запасной (отступной) стратегии достижения цели на случай неудачи (например, если не поступлю в этот институт, то пойду в другой);
- получение дополнительной информации, снимающей неопределенность ситуации;

- откладывание на время достижение цели в случае осознания невозможности сделать это при наличных знаниях, средствах и т. п.;
- физическая разрядка (как говорил И. П. Павлов, нужно «страсть вогнать в мышцы»). Для этого можно совершить длительную прогулку, заняться какой-нибудь полезной физической работой и т.п.

Для актуализации желательной эмоции можно использовать свое воображение. Человек вспоминает ситуацию из своей жизни, которая сопровождалась сильными позитивными переживаниями. Очень скоро прошлая радость или гордость за себя, пережитая ранее, начнут «работать» в настоящем, меняя актуальное состояние.

Для вызова желательных эмоций можно использовать музыку. Музыка является настоящей властительницей чувств и настроений человека. В одном случае она способна ослабить излишнее возбуждение, в другом — изменить грустное настроение на веселое, в третьем — придать бодрость и снять усталость.

Волевая регуляция и саморегуляция

Человек выполняет различные виды деятельности (игровую, учебную, трудовую). Они включают разнообразные действия: мыслительные, сенсорные, мнемические, моторные. Каждое из них определяется каким-то конкретным побуждением (влечением, желанием, страстью, убеждением, чувством долга и т.д.) или совокупностью их. Не все эти побуждения отчетливо сознаются человеком, а действия, им соответствующие, не одинаково контролируются сознанием. Так, мы говорим о произвольном и произвольном восприятии, произвольном и произвольном запоминании, произвольном и произвольном внимании. Мы также отмечаем, что в состоянии аффекта действия человека не контролируются его сознанием, хотя и здесь они не беспричинны. Таким образом, все действия человека могут быть поделены на две категории: произвольные и произвольные.

Непроизвольные действия совершаются в результате возникновения неосознаваемых или недостаточно отчетливо осознаваемых побуждений (влечений, установок и т.д.). Они имеют импульсивный характер, лишены четкого плана. Примером произвольных действий могут служить поступки людей в состоянии аффекта (изумления, страха, восторга, гнева).

Произвольные действия предполагают осознание цели, предварительное представление тех операций, которые могут обеспечить ее достижение, их очередность. Все произвольные действия, совершаемые сознательно и имеющие цель, названы так, поскольку они производны от воли человека. Иногда достижение цели не представляет трудности и не требует значительных усилий (например, цель написать письмо знакомому, когда в жизни произошли какие-то важные события и имеется время для написания). Но чаще всего достижение цели связано с преодолением каких-то трудностей и препятствий. Такие действия называются подлинно волевыми. Трудности и препятствия на пути к достижению цели бывают двух видов — внешние и внутренние.

Под внешними препятствиями, которые преодолевает человек, подразумеваются объективные трудности самого дела, его сложность, всевозможные помехи, сопротивление других людей, тяжелые условия для работы и т.п. Внутренние препятствия — это субъективные, личные побуждения, мешающие выполнять намеченное, когда человеку трудно заставить себя работать, преодолеть лень, усталость, желание заниматься чем-то другим, не имеющим отношения к задаче, которую надо выполнить. К внутренним препятствиям относятся вредные привычки, влечения, желания, от которых следует воздерживаться. Человек преодолевает их благодаря волевым усилиям.

Воля — это психический процесс сознательного управления деятельностью, проявляющийся в преодолении трудностей и препятствий на пути к поставленной цели.

Преодоление препятствий и трудностей требует так называемого волевого усилия — особого состояния нервно-психического напряжения, мобилизующего физические, интеллектуальные и моральные силы человека. Как и все психические явления, воля — одна из форм отражения. Отражаемым объектом в волевом процессе является цель деятельности в ее соотношении с фактически выполняемой собственной деятельностью, обеспечивающей достижение этой цели.

Вопрос о природе воли по-разному решается в идеалистической и материалистической философии, определяя соответственно подходы к решению проблемы развития воли в психологии. Идеалисты считают волю духовной силой, не связанной ни с деятельностью мозга, ни с окружающей средой. Они утверждают, что воля абсолютно свободна. Человек, по их мнению, может в любом случае поступать так, как ему заблагорассудится, не считаясь ни с чем.

Сторонники материалистического подхода к природе воли подчеркивают закономерную зависимость человека от материальных условий его жизни, от причинно-следственных связей и отношений, в которые он включен.

Структура волевого действия

Волевая деятельность всегда состоит из определенных волевых действий, в которых содержатся все признаки и качества воли. Волевые действия бывают простые и сложные. К простым относятся те, при которых человек без колебаний идет к намеченной цели, ему ясно, чего и каким путем он будет добиваться. В этом действии можно отчетливо выделить следующие этапы:

- 1) осознание цели и стремление достичь;
- 2) осознание возможностей достижения цели;
- 3) принятие решения;
- 4) исполнение.

Нередко 1, 2 и 3-й этапы объединяют, называя эту часть волевого действия подготовительным звеном, а 4-й этап при этом называют исполнительным звеном. Для простого волевого действия характерно то, что выбор цели, принятие решения на выполнение действия определенным способом осуществляются без борьбы мотивов.

В сложном волевом действии выделяют 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.

Этап «осознание цели и стремление достичь ее» не всегда сопровождается борьбой мотивов в сложном действии. Если цель задана извне и ее достижение обязательно для исполнителя, то ее остается только познать, сформировав у себя определенный образ будущего результата действия. Борьба мотивов возникает на данном этапе тогда, когда у человека есть возможность выбора целей, по крайней мере, очередности их достижения.

Борьба мотивов, которая возникает при осознании целей, — это не структурный компонент волевого действия, а скорее определен-

ный этап волевой деятельности, частью которой выступает действие. Каждый из мотивов, прежде чем стать целью, проходит стадию желаний (в том случае, когда цель выбирается самостоятельно). Желание — это существующее идеально (в голове человека) содержание потребности. Желать чего-либо — это, прежде всего, знать содержание побудительного стимула.

Каждое желание, прежде чем оно превращается в цель волевого действия, подвергается внутреннему обсуждению, в ходе которого рассматриваются доводы «за» и «против», взвешиваются условия, помогающие и мешающие осуществлению желания. В воображении человек забегает вперед и мысленно предвосхищает результат своих действий. Поскольку у человека в любой момент имеются различные значимые желания, одновременное удовлетворение которых объективно исключено, то происходит столкновение противостоящих, несовпадающих побуждений, между которыми предстоит сделать выбор. Эту ситуацию и называют борьбой мотивов. На этапе осознания цели и стремления достичь ее борьба мотивов разрешается выбором цели действия, после чего напряжение, вызванное борьбой мотивов на этом этапе, ослабевает.

Этап «осознание ряда возможностей достижения цели» — это собственно мыслительное действие, являющееся частью волевого действия, результатом которого является установление причинно-следственных отношений между способами выполнения волевого действия в имеющихся условиях и возможными результатами.

На следующем этапе возможные пути и средства достижения цели соотносятся с имеющейся у человека системой ценностей, включающей убеждения, чувства, нормы поведения, ведущие потребности. Здесь каждый из возможных путей проходит обсуждение в аспекте соответствия конкретного пути системе ценностей данного человека. Результатом этого этапа является четкое осознание доводов «за» и «против» каждого из возможных путей. По мере проявления мотивов, утверждающих или отрицающих проанализированные возможности, нарастает напряжение, так как человек опять оказывается перед задачей выбора.

Этап борьбы мотивов и выбора оказывается центральным в сложном волевом действии. Здесь, как и на этапе выбора цели, возможна конфликтная ситуация, связанная с тем, что человек понимает возможность легкого пути достижения цели (это понимание — один из результатов второго этапа), но в то же время, в силу своих моральных чувств или принципов, не может его принять. Другие пути являются менее экономичными (и это тоже человек

понимает), но зато следование им больше соответствует системе ценностей человека. Результатом разрешения этой ситуации является следующий этап — принятие одной из возможностей в качестве решения. Он характеризуется спадом напряжения, поскольку разрешается внутренний конфликт. Здесь уточняются средства, способы, последовательность их использования, т.е. осуществляется уточненное планирование. После этого начинается реализация намеченного на этапе осуществления принятого решения.

Этап осуществления принятого решения, однако, не освобождает человека от необходимости прилагать волевые усилия и порой не менее значительные, чем при выборе цели действия или способов его выполнения, поскольку практическое осуществление намеченной цели опять же сопряжено с преодолением препятствий. Их могут создавать предметы, материальные процессы, люди, время, пространство. Вместе с тем, могут возникать препятствия личного порядка, такие, как усталость, болезнь, недостаток знаний, навыков. Внешние и внутренние препятствия, отражаясь в сознании, порождают напряжение. Конфликтная ситуация (реальная действительность или субъективное состояние человека) разрешается либо последовательным движением к цели, а, следовательно, поддержанием волевого усилия, либо отказом от практической деятельности, отказом от волевого усилия, а в конечном счете — от цели.

Нужно, однако, подчеркнуть, что отказ от практической деятельности не всегда является показателем безволия личности. Если человек прекращает стремление к цели из-за нежелания, неспособности справиться с возникшим напряжением или приостанавливает практическую деятельность без достаточно веских причин — это показатель слабости воли. Если же у человека имеются серьезные основания к тому, чтобы прекратить стремление к цели, характеризовать его безвольным нельзя. Так, например, могут существенно измениться обстоятельства, возникнуть какие-то новые условия, и выполнение ранее принятого решения может стать нерациональным. Здесь требуется сознательный отказ от принятого решения. Волевой человек должен уметь, когда это нужно, оказаться от намеченного действия, принять новое решение, иначе это уже будет не проявление воли, а бессмысленное упрямство.

Результаты любого волевого действия имеют для человека два следствия: первое — это достижение конкретной цели; второе связано с тем, что человек оценивает свои действия и извлекает соответствующие уроки на будущее относительно способов достижения цели, затраченных усилий.

Волевые качества личности и их формирование

Выполняя различные виды деятельности, преодолевая при этом внешние и внутренние препятствия, человек вырабатывает в себе волевые качества, характеризующие его как личность и имеющие большое значение для учебы, труда.

К волевым качествам относятся: целеустремленность, решительность, смелость, мужество, инициативность, настойчивость, самостоятельность, выдержка, дисциплинированность.

Целеустремленность — волевое свойство личности, проявляющееся в подчинении человеком своего поведения устойчивой жизненной цели, готовности отдать все силы и способности для ее достижения. Этой перспективной целью обусловлены частные цели как необходимые ступени на пути к достижению основной цели; все лишнее, ненужное отбрасывается. Нужно, однако, помнить, что у некоторых людей целеустремленность принимает индивидуализированное направление. Они тоже ставят ясные цели, однако содержание их отражает только личные потребности и интересы.

Решительность — волевое свойство личности, которое проявляется в быстром и продуманном выборе цели, определении способов ее достижения. Особенно ярко решительность проявляется в сложных ситуациях выбора, связанных с риском. Противоположность этому качеству — нерешительность — может проявляться в нескончаемой борьбе мотивов, в постоянных пересмотрах принятого уже решения.

Смелость — это способность человека преодолевать чувство страха и растерянность. Смелость проявляется не только в действиях в момент опасности для жизни человека; смелый не испугается сложной работы, большой ответственности, не побоится неудачи. Смелость требует разумного, здравого отношения к действительности. Подлинная смелость волевого человека — это преодоление страха и учет грозящих опасностей. Смелый человек осознает свои возможности и достаточно продумывает действия.

Настойчивость — волевое свойство личности, которое проявляется в способности доводить до конца принятые решения, достигать поставленной цели, преодолевая всякие препятствия на пути к ней. От настойчивости следует отличать отрицательное качество воли — упрямство. Упрямец признает лишь собственное мнение, собственные аргументы и стремится руководствоваться ими в действиях и поступках, хотя эти аргументы могут быть ошибочными.

Выдержкой, или самообладанием, называют волевое свойство личности, которое проявляется в способности сдерживать психические и физические проявления, мешающие достижению цели. Противоположное отрицательное качество — импульсивность, склонность действовать по первому побуждению, поспешно, не обдумывая своих поступков.

Мужество — это сложное качество личности, предполагающее наличие не только смелости, но и настойчивости, выдержки, уверенности в себе, в правоте своего дела. Мужество проявляется в способности человека идти к достижению цели, несмотря на опасность для жизни и личного благополучия, преодолевая невзгоды, страдания и лишения.

Инициативность — это волевое качество, благодаря которому человек действует творчески. Это отвечающая времени и условиям активная и смелая гибкость действий и поступков человека.

Самостоятельность — волевое свойство личности, проявляющееся в умении по собственной инициативе ставить цели, находить пути их достижения и практически выполнять принятые решения. Самостоятельный человек не поддается попыткам склонить его к действиям, не согласующимся с его убеждениями. Противоположным самостоятельности качеством является внушаемость. Внушаемый человек легко поддается чужому влиянию, он не умеет критически относиться к чужим советам, противостоять им, он принимает любые чужие советы, даже заведомо несостоятельные.

Дисциплинированность — это волевое свойство личности, проявляющееся в сознательном подчинении своего поведения общественным правилам и нормам. Сознательная дисциплина проявляется в том, что человек без принуждения признает для себя обязательным выполнять правила трудовой, учебной дисциплины, социалистического общежития и борется за выполнение их другими.

Волевые качества, подобно другим качествам личности, вырабатываются в деятельности. Здесь имеются в виду не искусственные упражнения, а тренировка волевых усилий в процессе выполнения повседневных обязанностей. Важную роль в воспитании волевых качеств играет личный пример руководителя и требования коллектива.

РАЗДЕЛ III. ПСИХОЛОГИЯ ПОЗНАНИЯ

Основная функция психики — отражение свойств внешнего и внутреннего мира в виде образа этого мира. Происходит это благодаря нескольким психическим процессам, объединенным 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 сенсорно-перцептивный 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». Генетически ощущение первично, но одновременно точность ощущения определяется влиянием на него восприятия. Так, выделение одного качества из ряда других — это обобщение, характеристика, которой лишено ощущение. Однако, даже ощущение какого-либо цвета предполагает, что мы осознаем его место в спектре, его отношение к другим цветам и т.п.

3.1. СЕНСОРНО-ПЕРЦЕПТИВНЫЕ ПРОЦЕССЫ

Ощущение

Под ощущением понимается отражение свойств предметов объективного мира при их непосредственном воздействии на органы чувств. По словам Л. М. Веккера, результатом процесса ощущения является «парциальный образ мира», так как в ощущении отражаются отдельные свойства или признаки объектов.

Согласно концепции А. Н. Леонтьева, ощущение является исторически первой формой психического. Возникновение ощущения связано с развитием раздражимости нервной ткани. На определенном этапе эволюционного процесса у организма элементарная раздражимость перерастает в чувствительность, то есть способность реагировать не только на жизненно важные раздражители, но и на раздражители, имеющие сигнальное значение. Эта точка зрения не является единственно возможной. Так, К. К. Платонов пытался доказать, что элементарной и исторически первой формой психического является эмоция.

Принципиальное значение для развития теории ощущений имеют исследования, посвященные изучению участия эффекторных процессов в возникновении ощущения. Общий вывод этих исследований: ощущение как психическое явление при отсутствии или неадекватности ответной реакции невозможно; неподвижный глаз столь же слеп, как неподвижная рука астереогностична.

Исследуя механизмы ощущения, А. Н. Леонтьев приходит к выводу, что общим принципиальным механизмом является механизм уподобления процессов в органах чувств свойствам внешнего воздействия.

Имеются различные классификации ощущений.

Широко распространенной является классификация по модальности ощущений (специфичности органов чувств) — это разделение ощущений на зрительные, слуховые, вестибулярные, осязательные, обонятельные, вкусовые, двигательные, висцеральные. Существуют интермодальные ощущения — синестезии.

Известной является классификация Ч. Шеррингтона, выделяющая следующие виды ощущений:

экстероцептивные ощущения (возникающие при воздействии внешних раздражителей на рецепторы, расположенные на поверхности тела, снаружи);

проприоцептивные (кинестетические) ощущения (отражающие движение и относительное положение частей тела при помощи рецепторов, расположенных в мышцах, сухожилиях, суставных сумках);

интероцептивные (органические) ощущения — возникающие при отражении обменных процессов в организме с помощью специализированных рецепторов.

Несмотря на разнообразие ощущений, возникающих при работе органов чувств, можно найти ряд принципиально общих признаков в их строении и функционировании. В целом можно сказать, что ана-

лизаторы представляют собой совокупность взаимодействующих образований периферической и центральной нервной системы, осуществляющих прием и анализ информации о явлениях, происходящих как внутри, так и вне организма.

Общие свойства анализаторов

Чрезвычайно высокая чувствительность к адекватным раздражителям. Количественной мерой чувствительности является пороговая интенсивность, то есть наименьшая интенсивность раздражителя, воздействие которого дает ощущение.

Наличие дифференциальной чувствительности (иначе: различительной, разностной, контрастной), то есть способности устанавливать различие по интенсивности между раздражителями.

Адаптация, то есть способность анализаторов приспособливать уровень своей чувствительности к интенсивности раздражителя.

Тренируемость анализаторов, то есть повышение чувствительности и ускорение адаптационных процессов под влиянием самой сенсорной деятельности.

Способность анализаторов некоторое время сохранять ощущение после прекращения действия раздражителя. Такая «инерция» ощущение обозначается как последствие, или последовательные образы.

Постоянное взаимодействие анализаторов в условиях нормального функционирования.

Чувствительность, по мнению Б. М. Теплова и В. Д. Небылицына, выступает показателем типа высшей нервной деятельности человека.

Исследованию ощущений (с точки зрения их возникновения и различения) посвящен огромный раздел психологии — психофизика.

Рассматривая ощущение как отражение, нужно помнить и о другой стороне — регуляторной. Оценка расстояния, сила действия руки на предмет, громкость произнесенного слова регулируются возникшими ощущениями.

Актуальный вопрос в теории ощущений — чувствительность в структуре личности.

Восприятие

Восприятие, как и любой другой психический феномен, можно рассматривать как процесс и как результат.

Восприятие делает возможным целостное отражение мира, создание интегральной картины действительности, в отличие от ощущений, отражающих отдельные качества реальности.

Итог восприятия — интегральный, целостный образ окружающего мира, возникающий при непосредственном воздействии раздражителя на органы чувств субъекта.

Свойства восприятия

Константность — относительная независимость образа от условий восприятия, проявляющаяся в его жизненности. Наше восприятие в определенных пределах сохраняет за предметами их размеры, форму, цвет независимо от условий восприятия (расстояние до воспринимаемого предмета, условия освещенности, угол восприятия и т.д.).

Предметность — объект воспринимается нами как обособленное в пространстве и времени отдельное физическое тело. Наиболее ярко это свойство проявляется во взаимообособлении фигуры и фона.

Целостность — внутренняя органическая взаимосвязь частей и целого в образе. Следует рассматривать два аспекта этого свойства: а) объединение разных элементов в целом; б) независимость образованного целого от качества составляющих его элементов.

Принципы организации восприятия (свойства предметности и целостности).

Обобщенность — отнесенность каждого образа к некоторому классу объектов, имеющему название.

Осмысленность восприятия основана на связи восприятия с мышлением, с пониманием сущности предмета.

Важнейшим феноменом восприятия является отнесенность предметного образа к реальному миру — феномен проекции (к примеру, человек видит не изображение предмета на сетчатке глаза, а реальный предмет в реальном мире). Этот феномен можно проследить на всех уровнях организации личности.

Восприятие пространства.

Восприятие пространства включает в себя восприятие формы, величины, а также расстояния до предметов и между ними.

Восприятие формы определяется участием трех основных групп факторов:

врожденная способность первичных клеток коры головного мозга избирательно реагировать на элементы изображений, имеющие определенную насыщенность, ориентацию, конфигурацию и длину;

законы выделения фигуры на фоне, описанные гештальт-психологами;

жизненный опыт человека, получаемый за счет движений рук по контуру и поверхности объектов, перемещения человека и частей его тела в пространстве.

Восприятие величины предметов зависит от того, каковы параметры их изображения на сетчатке глаза. В восприятии величины предметов принимают участие мышцы глаз и руки, ряда других частей тела. (Однако если человек в состоянии правильно оценить расстояние до объекта, то в действие вступает закон константности восприятия).

Движения мышц также участвуют в восприятии глубины. Кроме них зрительной оценке глубины способствуют аккомодация и конвергенция глаз.

Аккомодация — изменение кривизны хрусталика при настройке глаза на четкое восприятие близких и отдаленных объектов или их деталей.

Конвергенция — сближение или расхождение осей глаз, происходящее при восприятии соответственно приближающихся или удаляющихся объектов.

Эти процессы «работают» в ограниченных пределах: 5–6 метров для аккомодации и до 450 метров для конвергенции.

При оценке больших расстояний человек использует информацию о взаимном расположении объектов на сетчатке правого и левого глаз.

Восприятие движения. Восприятие движения констатируется нейронами — детекторами движения или новизны, входящими в нейрофизиологический аппарат ориентировочной реакции.

Восприятие времени. Механизм восприятия времени часто связывают с так называемыми «биологическими часами» — определенной последовательностью и ритмикой биологических обменных процессов, происходящих в организме человека.

Субъективная продолжительность времени частично зависит от того, чем оно заполнено.

Для формирования адекватного перцептивного образа необходимы следующие условия: активное движение; обратная связь; поддержание определенного оптимума информации, поступающей в мозг из внешней и внутренней среды; сохранение привычной структурированности информации.

Иллюзии восприятия. Имеются случаи, когда наше восприятие мира искажается. Это происходит, когда от самих предметов по-

ступают противоречивые сигналы или когда мы неправильно интерпретируем получаемые сигналы.

Развитие восприятия. Восприятие изменяется под влиянием условий жизни, то есть развивается.

А. В. Запорожец считал, что формирование перцептивных действий под влиянием обучения проходит ряд этапов:

– адекватный перспективный образ строится ребенком путем практических действий с материальными предметами;

– сенсорные процессы сами превращаются в своеобразные перцептивные действия, которые выполняются с помощью собственных движений рецептивных аппаратов. Дети знакомятся с пространственными свойствами предметов при помощи развернутых ориентировочно-исследовательских движений рук и глаз;

– начинается процесс сворачивания, сокращения перцептивных действий;

– перцептивное действие превращается в идеальное. Дети приобретают способность быстро и без каких-либо внешних движений узнавать определенные свойства воспринимаемых объектов, отличать их на основе этих свойств друг от друга.

Чувственное познание мира и личность

Ощущения и восприятие, 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. 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, оказавшимися в нашей цивилизации 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 запахи, или у них понижена вкусовая чувствительность, мы сочувствуем тем, кто имеет повышенную чувствительность к ускорению и качивается, или тем, кто страдает дальтонизмом (неразличением цветов — обычно красного и зеленого).

Рассматривая психофизиологические характеристики ощущений, мы отмечали, что одна из них — 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 Spays» с морской волной). Поэтому многие современные методы воздействия на людей опираются на особенности их сенсомоторной организации.

В мироощущение многих народов входит явление синестезии и закрепляется в их языке. Так антропологам давно известно, что у индейцев центральной Америки, племен юго-восточной Азии, негров центральной Африки существуют такие ассоциации в языке: хорошие вещи и люди сопоставляются с понятиями «высокий» и «светлый», а плохие — с понятиями «низкий» и «темный».

В одном эксперименте проверялась связь между мироощущением и оптическим обманом. Психологи разделили испытуемых на три подгруппы по их мироощущениям. В первую вошли люди с положительным мироощущением: полностью довольные своей внешностью и здоровьем, успехами в работе и семейной жизнью. Вторая группа состояла из людей, высказывающих неудовлетворенность. И, наконец, в третьей отнеслись испытуемые с промежуточным мироощущением. Больше всего подверженными оптическому обману оказались испытуемые из второй группы, менее всего — из первой. Испытуемые, включенные в третью группу, и здесь занимали промежуточное положение.

Не только ощущение и восприятие влияют на развитие и существование личности, имеет место и обратный процесс. В первую очередь, он касается процесса восприятия. У него даже есть особая характеристика — апперцепция. Апперцепция представляет собой влияние на образ восприятия прошлого опыта воспринимающего субъекта, его социально-культурного окружения, а также мышления, эмоционального состояния субъекта и т.п. факторов. Таким образом, точность восприятия может определяться:

- прошлым опытом воспринимающего. Влияние сложившегося практического опыта проверял австрийский психолог И. Колер с помощью призматических очков. Их длительное ношение перестало влиять на испытуемых, они откорректировали свое восприятие с помощью практики;
 - значимостью отдельных признаков воспринимаемых объектов;
 - профессиональной тренированностью воспринимающего;
 - особенностями отношения личности к процессу восприятия.
- Большое число ошибок восприятия встречается у субъектов с повышенной готовностью принять мнение других и пониженной критичностью;
- предпочитаемым стилем анализа получаемой информации.
- В этом случае выделяют разные типы восприятия. Чаще всего говорят об аналитическом или синтетическом типах восприятия;
- умственным уровнем субъекта;
 - эмоциональными или физиологическими состояниями субъекта в момент восприятия (вспомним стрессовую ситуацию или состояние аффекта).

Восприятие дает человечеству первый объективный способ научного познания мира — наблюдение. Такому восприятию присущи наличие цели, волевого усилия при его осуществлении и само-

стоятельный выбор объекта восприятия. Оно носит систематичный характер. Наблюдение возникает благодаря внутренней активности личности. Ему предшествует предварительная подготовка: постановка задач наблюдения, планирование процесса наблюдения. Обычно наблюдение сопровождается ведением записей о результатах и процессе наблюдения. На результативность наблюдения влияют знания и умения, которыми обладает человек, устойчивость его произвольного внимания, а также синхронность в совместной работе речи, восприятия и мышления. Наблюдению необходимо обучаться. Человек, владеющий методикой наблюдения, обретает особое свойство личности, которое называется наблюдательностью, под которой подразумевается свойство индивида, проявляющееся в умении подмечать существенные, в том числе и малозаметные особенности предметов и явлений. Наблюдательность приобретает в жизненном опыте, предполагает наличие у человека таких свойств личности, как любознательность и пытливость.

3.2. УНИВЕРСАЛЬНЫЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫЕ ПРОЦЕССЫ

Внимание

Внимание не только определяет начало всякой деятельности. Оно выступает как контрольный механизм этой деятельности. Внимание обеспечивает сигналы, указывающие на то, что задача еще не выполнена, действие не завершено, и именно эти «обратные сигналы» побуждают субъекта к продолжению активной деятельности. П. Линдсей, активно изучавший внимание, назвал этот механизм аттенюатор (дословно с англ. — «внимательщик»). Поэтому мы определим внимание как осуществление отбора нужной информации, обеспечение избирательных программ действия и сохранение постоянного контроля над их протеканием. Внимание — это своего рода палка о двух концах.

С одной стороны, оно позволяет нам следовать за определенной линией информации, которая нас интересует, выделяя ее из многих других, идущих в это же время, хотя каждая стремится заглушить другие. Не будь этой способности, жизнь преврати-

лась бы в хаос, поскольку мы могли бы охватить смысл происходящего в мире только при условии, что каждое событие происходило бы изолированно, без конкуренции со стороны других «конкурирующих» событий.

С другой стороны, внимание ограничивает нашу способность следить за всеми происходящими событиями (хотя часто это бывает желательно). Даже если только одна линия информации представляет непосредственный интерес, не выгодно концентрировать на ней внимание до такой степени, что другие события, которые потенциально могут оказаться более важными, пройдут незамеченными. Поэтому для повышения успешности деятельности рекомендуется развивать у себя способность концентрировать внимание на одном явлении, но при этом исключать другие только до тех пор, пока не произойдет какое-либо существенное изменение ситуации или мотивов человека. Даже элементарное изучение внимания сразу показывает, что некоторые аспекты материала, на который не обращают активного внимания, могут быть замечены. Многократные исследования показали, когда испытуемый тщательно повторяет предъявленный ему материал, он все же может припомнить кое-что из несущественного материала. А именно:

- припомнить, звучал ли голос вообще;
- припомнить, сменялся ли мужской голос женским и наоборот;
- припомнить сигналы типа свиста.

Значит, у сигналов, за которыми человек не следит, он замечает только грубые физические характеристики. Отделение существенно от несущественного начинается на основании анализа физических характеристик получаемой информации. Лишь после этого включается переключатель, пропускающий сигналы для дальнейшей переработки. Поэтому окончательная схема функционирования внимания как процесса отбора нужной информации предполагает наличие следующих этапов. На первом идет прием через соответствующий канал любой поступающей информации, как существенной, так и несущественной. Затем осуществляется первичный анализ признаков. Все проанализированные признаки небольшое время хранятся в кратковременной памяти. После этого вновь совершается проверка информации и к дальнейшей обработке допускается та, которая в данный момент определена как существенная. Следовательно, у нашего внимания есть полезный механизм: тот факт, что хотя бы поверхностному изучению подвергаются все сигналы, позволяет заметить и запомнить, какие сигналы присутствуют.

Однако то, что дальше выделения общих признаков первичный анализ не идет, препятствует извлечению смысла из несущественных в данный момент сигналов.

Факторы, определяющие внимание

Эти факторы бывают внешние и внутренние.

К внешним факторам относят:

- интенсивность раздражителя (сигнала). Если они равны по силе, то обязательно возникает колебание внимания;
- новизна предмета, события, явления;
- структурная организация объекта внимания (чем менее структурирован материал, тем труднее сохранить внимание).

Внутренними факторами являются:

- потребности (и биологически, и психологические);
- интересы как особый вид потребностно-мотивационной сферы;
- «установки» субъекта на восприятие и протекание его деятельности. Успешное завершение деятельности снижает напряжение, неуспешное — сохраняет напряжение, привлекает внимание.

Этот факт был впервые экспериментально проверен в начале 20-х годов прошлого века Зейгарник и Овсянниковой, ученицами немецкого гештальтпсихолога Курта Левина, на примере сохранения напряжения при решенной и нерешенной задаче у школьников. Данный эффект известен в психологии как «эффект Зейгарник».

Виды внимания.

В зависимости от участия воли принято рассматривать произвольное, произвольное и послепроизвольное внимание.

1. Произвольное (с участием воли человека), связанное с сознательно поставленной целью деятельности и волевым усилием.

Происходит в условиях напряжения психики.

2. Произвольное (без участия воли человека), когда объект сам «заставляет» смотреть на себя (слушать, чувствовать) независимо от сознательных намерений человека. Обычно это связано с текущим состоянием человека, его прошлым опытом, необычностью раздражителя.

Происходит в условиях расслабления психики.

3. Послепроизвольное — внимание, которое изначально было произвольным (происходило с участием воли), а затем стало произвольным (без участия воли).

Овладение любой наукой, любым научным знанием практически не бывает произвольным, т.е. оно не происходит без участия во-

ли. Как правило, необходимо приложить волевые усилия. После глубокого понимания какого-то материала всегда наступает произвольное внимание, т.е. внимание без участия воли.

В овладении любой наукой необходимо, чтобы внимание переходило из произвольного в произвольное, т.е. чередовалось напряжение и расслабление. Если расслабления не наступает, то глубоко заниматься данной наукой психологи не советуют, для психики это разрушительно.

В зависимости от нахождения объекта внимания выделяют следующие виды внимания.

1. Внешне направленное, ориентированное на объекты внешней среды. Связано с сознанием.

2. Внутренне направленное, ориентированное на чувства, мысли индивида. Связано с осознанием, рефлексией.

Свойства и явления внимания

Объем внимания — способность одновременно воспринимать несколько объектов. Чтобы увеличить объем внимания, необходимо научиться систематизировать и группировать по смыслу и содержанию воспринимаемый материал. Обычная «норма» взрослого человека — 4–7 объектов.

Распределение внимания — способность одновременно сосредотачивать внимание на нескольких объектах. Высокий уровень распределение внимания позволяет выполнять несколько видов деятельности (или действий). Наполеон, говорят, мог выполнять одновременно 7 дел. А психолог Полан демонстрировал свое дарование, читая аудитории одно стихотворение и одновременно сочиняя другое. Этот параметр весьма важен, например, для педагога. Ведь в его поле зрения одновременно должны находиться вся аудитория и каждый в отдельности ученик. Более того, педагогу нужно следить за логикой изложения урока и своей речью, не упуская из виду степень усвоения материала учениками и многое другое.

Концентрация внимания — степень сосредоточенности на объекте. Тот, кто умеет добиться концентрации своего внимания в нужный момент, способен на труд высокой степени продуктивности. Обычно внимание должно быть сконцентрировано в максимальной степени в моменты критической ситуации. Концентрация

внимания зависит от свойств нервной системы. Так, действия до-полнительных раздражителей представляют помеху для меланхо-лика (слабый тип), но повышают концентрацию внимания у флег-матика (сильный тип).

Устойчивость внимания обусловлена длительностью сосре-доточения на объекте. Эта характеристика внимания должна постоянно находиться в поле зрения педагога. Устойчивость внимания в начале урока невысока, затем она улучшается, а к концу урока вновь падает из-за процессов утомления.

Необходимо учитывать и личностные особенности человека, его эмоциональное и физическое состояния. Внимание холерика, на-пример, легко привлечь, но куда труднее удержать.

Из-за состояния возбуждения коры головного мозга через 15–20 минут сосредоточенной работы наблюдается отвлекаемость, Кстати, это наводит мысль о необходимости психологического обогащения индивидуальной деятельности (необходимо исполь-зовать разные виды деятельности, чередовать их, использовать эффект новизны).

Переключение внимания определяется скоростью переноса вни-мания с одного объекта на другой. Переключение внимания может выступать в качестве двух факторов.

1. Фактор утомления. Если психика человека не будет успевать адаптироваться к смене вида занятий, то постепенно нарастает ус-талостный процесс.

2. Фактор поддержания работоспособности. Если же адапта-ция протекает быстро, то смена рода занятий и соответствующее переключение внимания способствует высокой работоспо-собности.

Переключаемость внимания зависит от отношения человека к тому, чем он занят в данный момент, и к тому, чем ему предстоит заняться.

Например, человек должен выполнить два следующих друг за другом дела. Если предыдущая деятельность интересна, увлека-тельна, то человеку сложно переключаться на другое занятие. Если предстоящее второе дело интереснее первого, то человек переключается на него легко.

Переключаемость внимания зависит от пола человека.

Как показывают эксперименты, по переключаемости внимания мужчины значительно уступают женщинам (естественно, в средне-статистическом смысле).

Явления внимания

Колебания (флюктуации) внимания – произвольные явления усиления или ослабления внимания. Колебания внимания наблю-даются даже при очень устойчивом внимании (обычно с периодом 6–10 секунд). Из искусства презентации известно, что ее продолжи-тельность не должна превышать 17 минут. Дальше удержать вни-мание клиентов просто невозможно.

Внимательность — это свойство личности, обусловленное, в первую очередь, индивидуально-типологическими особенностями самой личности.

Невнимательность может существовать в трех видах:

рассеянность, или «порхающее» внимание — выражается в не-способности к длительному сосредоточению, в частом произво-льном переключении с объекта на объект;

переконцентрация внимания — выражается в высокой избиратель-ности и трудной переключаемости внимания с объекта на объект.

недоконцентрация внимания — выражается в слабой концен-трации внимания и еще более слабой переключаемости. Это явле-ние наблюдается в ситуациях переутомления и чрезмерного эмо-ционального возбуждения.

Наблюдательность — способность замечать в предметах и явле-ниях малозаметные, но в то же время существенные или важные для какой-то цели детали, признаки или свойства. И. П. Павлов вел-лел высечь на фасаде главного корпуса своего института слово «на-блюдательность». Столь высоко он ценил это свойство личности.

Память

Во все времена люди пристально наблюдали и изучали то, как они за-поминают, хранят и воспроизводят, как припоминают и забывают. Веро-ятно, память одна из немногих психологических категорий, которая со-храняла ведущее место во многих философских учениях и психологиче-ских теориях со времен возникновения науки и до наших дней. Не менее значимое место занимает память в мифологическом и житейском созна-нии, где ее потеря обычно отождествляется с безумием. Память пред-ставляет собой процесс сохранения во времени информации, получен-ной в результате взаимодействия человека с окружающим миром и/или в результате собственной деятельности. процессы памяти еще называют мнемическими.

Специфичность положения памяти заключается в том, что она, как и внимание, не является самостоятельным познавательным процессом, она сопровождает другие познавательные процессы. Ее основная функция — закрепление материала, полученного через другие процессы. Тогда возникает закономерный вопрос: а где проходит граница между памятью и восприятием, мышлением, осознанием или пониманием? Что является ее результатом?

Основные процессы и закономерности памяти

Процессы памяти представляют собой единую мнемическую систему и практически неразделимы. Процессы памяти — это запоминание, хранение, воспроизведение и забывание. Все они могут протекать произвольно или непроизвольно. Произвольность предполагает относительную самостоятельность психической деятельности, имеющей свои мнемические цели и применяющую специальные приемы для реализации этих целей. При отсутствии специальной мнемической цели мы говорим, что процессы памяти непроизвольны. Кроме того, все процессы памяти могут быть механическими или смысловыми. В этом случае основанием для деления является характер связей с предметом памяти — ассоциативный или смысловой. Лишь в специально сконструированных экспериментах удается выявить собственные характеристики каждого из них.

Запоминание

Первый процесс памяти — это запоминание (или кодирование — в терминологии когнитивной психологии). Представляет собой запечатление и закрепление любого опыта. На результативность и стратегии запоминания влияют объем материала, степень его однородности и последовательность запоминания. Это зафиксировано в феноменах, получивших название «эффект длины», «эффект привычности», «эффект края».

Процесс и продуктивность запоминания зависит от осмысленности и или отсутствия осмысленности для субъекта запоминаемого материала. В этом случае говорят об осмысленном/механическом запоминании. Кроме того, на успешность запоминания влияет степень произвольности протекания процесса запоминания. Непроизвольное механическое запоминание харак-

терно при запоминании (особенно в детстве) стихотворений, считалок, дразнилок, имен, фамилий.

Непроизвольное смысловое запоминание не имеет собственно мнемических целей, опирается на установление смысловых связей между объектами, которые включены в деятельность, то есть при решении задач. Например, понять какое-то явление.

Экспериментальное исследование харьковской психологической школы, проведенное под руководством П.В. Зинченко, позволило сделать следующие выводы. Непроизвольное смысловое запоминание лучше для того материала, с которым оперировали, то есть материал был включен в цель задания; непроизвольное смысловое запоминание материала, включенного в способ работы, хорошо лишь тогда, когда этому способу человек только научается, т.е. он не является навыком.

Произвольное механическое запоминание — компонент любой мыслительной работы. Нужно всегда запоминать даты, имена, исключения из правил, формулы. Этот вид запоминания опирается на многократное повторение. Для облегчения этого утомительного процесса с давних времен люди разрабатывали специальные приемы, названные мнемотехническими приемами.

Произвольное смысловое запоминание — основной способ запоминания в учебном процессе студента и во взрослой профессиональной деятельности.

Его продуктивность зависит от многих факторов, не столько объективных, сколько субъективных. На продуктивность влияет умение легко ставить любые мнемические задачи, которые различаются по содержанию и по времени (например, запомнить только смысл или запомнить как можно ближе к первоначальному тексту; запомнить надолго или только до очередного занятия). Само умение зависит от меры осознания мнемических задач, то есть от степени осознанности, с которой человек регулирует работу своей памяти.

Мнемические приемы, которые использует человек для реализации задачи. Выделяют две группы приемов.

а) Первая группа — простые мнемические приемы, точнее, более общие, используемые при организации всей умственной деятельности. Они не требуют дополнительной работы над материалом, подлежащим запоминанию. К этим приемам относятся:

наглядность. Запоминание улучшается потому, что при наглядности участвуют многие виды памяти (один и тот же материал за-

поминается на образном языке и на языке операционально-символическом);

закрепление только что понятого и осмысленного материала. Возвращение к тому материалу, в котором человек разобрался. Необходима сознательная установка на запоминание. Следуя после мыслительного процесса, произвольное смысловое запоминание может подпасть под иллюзию закрепленности понятого материала, результатом которой будет сильное забывание (до 25–75 % изученного материала в первые же сутки);

повторение — классический прием, обеспечивающий закрепление материала, подлежащего запоминанию. Его продуктивность, в свою очередь, определяется несколькими условиями. Одно из них — активность. Повторение опирается не на узнавание, а на воспроизведение материала, чтобы не возникла иллюзия закрепленности материала. Повторение также должно быть распределено во времени, а не быть сплошным;

правильная организация умственной работы. Запоминание будет более продуктивным, если друг за другом будут следовать различные по характеру и по типу работы, так как последующая работа может стереть результаты предыдущей. Например, если после английского языка следующим будет русский, то возникнет так называемая интерференция. Представляет собой взаимодействие двух и больше числа процессов, при котором происходит нарушение или подавление деятельности одного из них.

б) Вторая группа — сложные мнемические приемы. В них в наибольшей степени обнаруживается специфика произвольного смыслового запоминания. Эти приемы предполагают определенное структурирование материала, который требуется запомнить. Существуют следующие сложные приемы:

смысловая группировка (или аналитико-синтетический разбор). Она базируется на мыслительных операциях анализа и синтеза. При работе с учебным текстом алгоритм смысловой группировки будет следующий: ориентировочное чтение с целью ознакомления с объемом, разбивка материала на законченные в смысловом отношении группы, не забывая при этом о законе кратковременной памяти (законе Миллера – Спеллинга); установление смысловых логических связей между частями. Смысловая группировка становится мнемическим приемом лишь в том случае, если стала мыслительным навыком;

смысловые отношения. В основе этого приема лежит мыслительная операция сравнение. Суть его заключается в том, что со-

поставляются материал уже запомненный и запоминаемый. Как и предыдущий прием, помогает запоминанию, если стал мыслительным навыком;

выделение смысловых и наглядных опор. В этом случае работы по запоминанию идут на двух языках: в словесной структуре и в наглядном образе.

Повышение продуктивности запоминания при использовании сложных мнемических процессов связано с тем, что все они уменьшают объем запоминаемого материала, материал при этом становится организованным в определенную структуру.

Если следом за мыслительными процессами, направленными на понимание материала, особенно сложного, не идет произвольное смысловое запоминание, обучающийся вынужден обращаться к тривиальной зубрежке.

Хранение

Процесс хранения, как и первый процесс (запоминания), имеет свои закономерности и детерминанты. Из житейского опыта известно, что не все то, что успешно запомнено хорошо хранится. В то же время не столь важное при запоминании вдруг неожиданно всплывает в актуальном воспоминании, или неосознанно влияет на другие когнитивные процессы (чувство языка на запоминание слов данного языка). Эта характеристика носит название продуктивности хранения. Другая характеристика называется длительностью хранения. И сюда же может быть отнесена интерференция (ретроградная и антероградная), из-за которой одна информация препятствует (затрудняет) хранение другой. Соответственно, при ретроградной интерференции затрудняется хранение предыдущей информации, при антероградной — последующей информации.

Воспроизведение

Процесс воспроизведения отвечает за извлечение информации из блока хранения. Осуществляется его деятельность через «узнавание», «воспроизведение», «припоминание».

Узнавание генетически более раннее проявление памяти. Это воспроизведение образа какого-либо объекта, явления в условиях его повторного восприятия. Узнать — это опознать, то есть узнавание — это акт познания.

Узнавание становится произвольным и превращается в процесс припоминания при недостаточном совпадении новых впечатлений

с прежними впечатлениями, а также при недостаточной прочности сохранения этих прежних впечатлений. В припоминании вначале возникает чувство знакомости предмета, которое, однако, еще не позволяет отождествлять его с чем-либо известным. И только в дальнейшем, находя общие черты с прежними впечатлениями, мы узнаем предмет. Было показано, что объем припоминания меньше объема узнавания. На основе чувства знакомости возникает ложное узнавание.

Противоположным ложному узнаванию является феномен утраты хорошо знакомого. Если имеется стойкий характер утраты знакомости — это агнозия (нарушение предметов узнавания, явлений при ясном сознании вследствие поражения коры головного мозга).

Воспроизведение отличается от узнавания тем, что осуществляется без повторного восприятия того объекта, который воспроизводится. Воспроизведение может осуществляться произвольно, т.е. вызывается обычно содержанием той деятельности, которую человек осуществляет в данный момент, хотя эта деятельность и не направлена на воспроизведение. Определяется в таком случае в основном ассоциативным механизмом. Толчком может быть предмет, человек, мысль. В связи с тем, что толчок идет из деятельности, то произвольное воспроизведение будет более направлено, если более логична деятельность, которая его вызывает. Будет меньше хаотичности тех ассоциаций, которые образовались в нашем прошлом опыте, то есть в основе будет логика того материала, который воспроизводится. Произвольное воспроизведение происходит на основе сознательной установки на воспроизведение, превращаясь в таком случае в процесс воспоминания или при затруднении припоминания.

Реконструкция материала

Она происходит по многим причинам. При этом происходит перестройка последовательности запомненного материала, обобщение и схематизация, или, наоборот, конкретизация и детализация. Иногда искажение подлинника. Чаще всего имеют место два феномена ошибок воспроизведения: различают контаминацию и конфабуляцию. При контаминации происходит перепутывание, например, смешение двух и более событий при их описании. Конфабуляция представляет домысливание при возникновении пробелов

в воспроизводимом материале. Процесс обучения изобилует примерами обоих феноменов. При стойком нарушении памяти (становится разновидностью парамнезии), человек заполняет пробелы фантастическими выдумками.

Реминисценция

Реминисценция — факт улучшения отсроченного воспроизведения, то есть воспоминание первоначально забытого материала.

Реминисценция часто возникает у детей, если запоминаемый материал разный по эмоциональному воздействию (при первом воспроизведении они описывают лишь то, что было для них сильно в эмоциональном плане), если запоминаемый материал был сложным и если ребенку предлагают свободное изложение материала. По данным С. Я. Рубинштейн, до 65 % информации в детской памяти подвержены реминисценции. На возникновение реминисценции влияет отношение заучивающего к материалу и степень овладения им содержанием материала.

Каков механизм реминисценции?

При непосредственном воспроизведении заученного материала имеет место, в основном, попытка восстановить этот материал, используя при этом внешние ассоциативные связи. При отсроченном воспроизведении человек опирается, главным образом, на смысловые связи. Поэтому для реминисценции характерна большая гибкость. Во время непосредственного воспроизведения забывание приводит к остановке воспроизведения, при воспроизведении с помощью смысловых связей мы обходим слабые места.

Забывание

Процесс забывания также определяется как относительно независимый. До сих пор на уровне дискуссий идет объяснение механизма и причин забывания. Немецким психологом Германом Эббингаузом, первым среди современных психологов, обратившихся к этой проблеме, определял забывание как функцию времени.

Предполагается, что точность забывания зависят, в первую очередь, от стратегий, которые использовались на предыдущих этапах, особенно при запоминании. Динамика забывания определяется эмоциональным и общим физическим состоянием запоминающего. Конечно, на запоминание влияет осмысленность, привычность за-

поминаемого материала. Не в меньшей степени забывание связано с качественными характеристиками этого материала: является он вербальным, образным и т.п.

Уточнение: от забывания в собственном смысле слова надо отличать выпадение материала при воспроизведении, обусловленное отбором материала, который определяется логикой смыслового содержания выполняемой мыслительной задачи.

Правила и приемы управления памятью

Память составляет основу познания мира человеком. Отсутствие памяти превратило бы его, по выражению С. Л. Рубинштейна, в «существо мгновения».

В онтогенезе память обеспечивает человеку способность к обучению. Замечено, что все известные мыслители, ученые имеют прекрасную память. К счастью, память поддается тренировке. Психологическая практика располагает целой системой управления памятью, объединяющей отдельные приемы совершенствования памяти в эффективные технологии.

Объективные факторы управления памятью: окружающая обстановка, характер поминаемого материала (его логичность, связность, наглядность и внешняя доступность), фармакологические средства, электрические, электромагнитные и акустические воздействия.

Субъективные факторы управления памятью: задатки индивида, его повседневная практика, психологические установки, мотивация, индивидуализированные приемы запоминания, физическое и психическое состояния человека.

Современные методы управления памятью используют процессы регуляции внимания, приемы структурирования и логического осмысления материала, тренировку воображения, мнемонические средства и др.

Память, как и мышечная система, развивается только под «нагрузкой»: чтобы научиться плавать, надо ... плавать!

Чем выше уровень самостоятельности, проявляемой человеком в процессе своей профессиональной деятельности, тем быстрее развивается память.

Чем выше мотивирована деятельность, тем прочнее запоминание. Именно отсутствием связи с активной повседневной деятельностью объясняется явление «студенческого парадокса», когда бук-

вально на следующий день после сдачи экзамена от накопленных перед этим знаний по предмету остаются, увы, одни слабые воспоминания.

Чем сильнее материал осмыслен логически, тем его легче запомнить.

Интересный материал, вызывая эмоции, способствует развитию памяти.

По словам Ривароля А. (фр. писатель, 1753), память повинуется сердцу.

Число повторений материала не компенсирует слабого внимания к нему.

Выявлено, что несколько десятков повторений в течение месяца небольшими фрагментами продуктивнее, чем сотни повторений в день материала в целом.

Запоминание лучше при структурировании материала на относительно законченные фрагменты (или по схеме «дерево») и их повторении в течение «растянутого» времени (повторять предпочтительнее не подряд все сразу, а в течение нескольких отрезков времени — часов, дней).

Существенный эффект — в вербальном «озвучивании» поминаемого материала и его эмоциональной раскраске.

Курсы ускоренного чтения для улучшения памяти используют психолингвистические факторы, выделяющие наиболее важные моменты в смысловой структуре текста.

Главное условие эффективности любых приемов управления памятью — их индивидуализация, т.е. их соответствие характеристикам личности.

3.3. ВООБРАЖЕНИЕ

Понятие воображения

Воображение является важнейшим элементом процесса познания и деятельности человека. Воображение способствует предвосхищению будущего в форме образов, содержанием которых является возможное и/или необходимое будущее. Одновременно оно участвует в оживлении и реконструкции образов того, что уже бы-

ло. Этот процесс был назван Л.Н. Толстым как «воображение о прошедшем». Если обратиться к истории человечества, то можно обнаружить в каждой эпохе предпочтительный тип воображения. Например, фантастические чудовища, мифологические существа — все это порождение фантазии людей той эпохи, когда человек иначе не мог объяснить законы существования мира.

Тесно связанное с потребностями и интересами личности, воображение создает образы желаемого будущего в форме мечты и других идеальных представлений с их конкретной интеллектуальной и нравственной направленностью.

Воображение — психический познавательный процесс создания образов объектов ранее частично или полностью не воспринимавшихся субъектом. Это специфическое преобразование прошлого опыта человека. Воображение — одна из специфических особенностей именно человека. Только он способен действовать соответственно воображаемой ситуации, которая нередко совершенно отличается от ситуации, воспринимаемой в данный момент.

Наряду с термином «воображение» широко употребляется в нашей речи термин «фантазия». В обиходном понимании они чаще всего нетождественны. Со словом «воображение» обычно ассоциируется мысль о чем-то реальном и осуществимом, тогда как за словом «фантазия» закрепилось значение несбыточного, нереального. Некоторые ученые также разводят эти понятия, используя термин «фантазия» для обозначения одного из видов воображения — творческого. Они применяют понятие фантазия только для описания художественно-творческой деятельности. Обычно же в психологической литературе понятия «воображение» и «фантазия» считаются равнозначными.

Для воображения свойственен трехфазовый характер: образы воображения возникают на основе восприятия, представлений памяти, на основе знаний и предшествующего жизненного опыта; затем в процессе преобразования образов осуществляется «отлет» от исходного материала; в последней фазе создание новых образов приводит к углублению познания действительности и прогнозированию последующих действий.

Функции воображения

Воображение в той или иной форме «пронизывает» всю деятельность человека. Оно сопровождает нас, когда мы читаем книгу, слушаем музыку, работаем в мастерской, беседуем с соседом

или безмятежно спим. Ученые утверждают, что именно воображению мы обязаны всем, что составляет научно-технический прогресс. Поэтому так многочисленны функции воображения.

Познавательная функция заключается в том, что воображение способствует расширению и углублению знания. Через создание новых образов происходят многие открытия и изобретения, поэтому воображение — непреходящий психологический фактор поисковой творческой деятельности.

Функция предвосхищения (антиципирующая) — образы воображения являются основой психического состояния, направленного на то, что может или должно произойти, а также предварительной настройки в восприятии и действии. Благодаря образам воображения облегчается процесс предвосхищения результата обсуждаемого положения, последующего образа действия, поступка, а в речевом плане — облегчается мысленное построение фразы.

Регулирующая функция предполагает, что образы воображения приобретают побудительное значение, способствуют активности человека в определенном направлении. Образы воображения, будучи связанными с потребностями, интересами и другими компонентами направленности личности, становятся одним из психологических факторов творческого вдохновения.

Контрольно-корректирующая функция образов воображения заключается в том, что они позволяют исправлять ошибки и недочеты, а также совершенствовать методы и приемы выполняемой работы.

Функция эмоционального воздействия также может осуществляться образами воображения. Яркие, отличающиеся чувственной живостью образы воображения влияют на эмоциональный фон деятельности, стимулируют повышение или понижение настроения в ее процессе. Они могут как способствовать увлеченности работой, так и сдерживать трудовой или учебный процессы.

Связь воображения с реальностью

Между образами воображения и отражаемыми в них явлениями действительности нет однозначного соответствия, поскольку воображение не является копией настоящего. Воображение представляет собой модель предполагаемого, основанную на опыте субъекта, который исходит из знания прошлого и настоящего состояния воссоздаваемой системы. Однако любые образы фантазии детерминированы. Нет и не может быть бессодержательной фантазии, в которой бы так или иначе не отразился объективный мир: природный

или социальный. Тем не менее, степень адекватности отражения действительности в фантазии может быть разной. На этом основании даже была предпринята попытка расклассифицировать фантазию (воображение) на следующие виды: 1) рациональная фантазия, отражающая существенные стороны объекта, 2) иллюзия, в которой видимость принимается за сущность, и 3) мистификация, в которой сознательно искажается объективная реальность.

Связь воображения с практической деятельностью

Воображение связано с практической деятельностью человека двояко: с одной стороны, практическое отношение человека к миру является поставщиком того «строительного материала», который кладется в основу воображения; с другой стороны, источник фантазии коренится в тех потребностях и желаниях, которые предшествуют их реальному удовлетворению. Взаимодействие субъекта с объективной действительностью обуславливает возникновение воображения в процессе поиска нового, ему неизвестного.

Виды воображения

I. В зависимости от участия воли

1. Активное (произвольное) воображение, «рисующее» образы по желанию субъекта, направленное в будущее и связанное с творческими и личностными проблемами (например, мастерская художника, конструкторское бюро, тренерский совет).

2. Пассивное (непроизвольное) воображение, формирующее образы спонтанно, как бы «само собой» и проявляющееся в гипнотических состояниях, при сновидениях, в грезах. Обычно этот вид воображения ориентирован на психологическое вытеснение негативных эмоций или на сохранение положительных.

II. В зависимости от способа создания образов

1. Воссоздающее воображение, основанное на создании тех или иных образов, соответствующих описанию. Например, Вам что-то рассказывают, а вы в сознании строите этот образ (ситуации или предмета).

2. Творческое воображение предполагает самостоятельное, реализуемое в оригинальных и ценных продуктах деятельности.

Это принципиально новые образы.

Формы воображения

• Мысленный эксперимент — познавательный процесс, с помощью которого в сознании человека осуществляется опережающее отражение действительности. Он строится по типу реального эксперимента, но имеет дело исключительно с идеальной «моделью-образом» реального объекта, которая подвергается различным умственным действиям. Часто используется на ранних стадиях проектирования систем, когда реальные эксперименты невозможны из-за дефицита времени, материальных средств, или связаны с опасностью для жизни персонала.

• Фантазия — продукт воображения, практически полностью оторванный от реальности, но в принципе не исключающий возможного перехода в реальность (примеры: научно-техническая фантастика Ж. Верна, предсказавшая появление телевидения и подводных лодок задолго до их реального появления).

• Мечта — продукт воображения, имеющего под собой слабо обоснованную возможность, реализация которой отложена на неопределенное время.

• Сновидения — пассивный вид воображения, вызываемый эмоциональным отношением человека к пережитому.

• Грезы — фантазии, устремленные в очень далекое будущее.

Способы создания новых образов воображения

Воображение создает новые образы путем преобразования известных образов предметов и явлений. Существует целый ряд способов такого преобразования.

1. Создание образа о какой-либо части предмета, его свойстве или отдельном признаке. Основу этого процесса составляет анализ в форме мысленного выделения части или свойства объекта, их отвлечения от целого с определенной познавательной или практической задачей (например, гоголевский «Нос»).

2. Гиперболизация представляет собой способ создания образа воображения путем преувеличения всего образа объекта или его частей, наделяния объекта значительно большим количеством значимых признаков по сравнению с действительностью, преувеличения сил и возможности действия объекта. Часто используется в карикатурах.

3. Миниатюризация (преуменьшение) — способ создания образа воображения путем преуменьшения целостных образов объектов

из отдельных свойств и психологических качеств. Иногда имеет место сочетание миниатюризации и гиперболизации, когда в создании образа одновременно применяются и приемы увеличения, и приемы уменьшения.

4. Акцентирование (заострение) является приемом создания образов воображения путем подчеркивания определенных свойств, черт, сторон различных явлений. Одна из форм акцентирования — такое выделение одного из свойств образа, которое является не только главенствующим, но и универсальным, уникальным, характеризующим образ в его цельности (практически все главные герои художественных произведений, аллегоризм образов). Акцентирование в художественном творчестве, в рекламе, в имиджологии достигается путем многократного повторения каких-либо устойчивых выразительных признаков, чем достигается индивидуализация образа, его незабываемость.

5. Агглютинация — способ создания образа воображения путем объединения в единую систему представлений в такой последовательности или сочетании, которая отлична от наших непосредственных восприятий и переживаний (русалки, сфинксы, кентавры).

6. Схематизация заключается в исключении каких-то свойств или качеств, присущих определенному предмету, лицу. Говоря о достоинствах схематизации, С. Л. Рубинштейн подчеркивал, что художник достигает должной выразительности объекта, если избавит его от лишних, второстепенных деталей, мешающих восприятию того характерного, что свойственно изображаемому объекту (типичный герой в типичных обстоятельствах).

7. Реконструкция объекта по известным фрагментам имеет существенное значение в творческой работе. Этим приемом активно пользуются археологи, специалисты по чрезвычайным ситуациям и т.п. его используют при восстановлении исторических лиц по сохранившимся останкам (работы М. М. Герасимова по созданию портретов Ивана Грозного, Тамерлана и др.).

Воображение и личность

Между воображением и личностными особенностями человека существует взаимная связь. У разных людей в зависимости от склада их личности образы воображения отличаются яркостью, степенью соотнесенности с реальностью, жизненностью и правди-

востью этих образов. Умение подчинять воображение поставленной задаче определяет организованность или неорганизованность процесса воображения.

Одновременно из особенностей воображения вытекают, на их основе формируются различные черты характера человека. Отсутствие возвышенной мечты связано с прозаичностью. Недостаточное соотнесение образов воображения с реальностью ведет к развитию фантазерства. Грезы могут служить основой мечтательности. Творческое воображение неразрывно с одухотворенностью, которая, в свою очередь, проявляется либо в поэтичности человеческой натуры, либо в романтичности.

Предполагается, что воображение принимает участие в формировании у человека чуткости, тактичности, сочувствия и умения сопереживать другому человеку.

3.4. МЫШЛЕНИЕ

Ни один наставник не должен забывать, что его главнейшая обязанность состоит в приучении воспитанников к умственному труду и что эта обязанность более важна, нежели передача самого предмета (К. Д. Ушинский).

Как известно, психика человека представляет собой целостность, поэтому выделение отдельных психических процессов условно. Действительно, трудно провести четкую границу между восприятием, речью и мышлением. Тем не менее, эти процессы имеют свои характерные особенности, что и позволяет вычленивать их внутри познавательной деятельности.

Вопрос о том, что такое мышление и какова его роль в познании, труде, жизни, интересовал человечество с давних пор. Уже в период античности в философии возникло разграничение деятельности органов чувств (ощущения) и деятельности мышления. Гераклит Эфесский (5 век до н.э.) разграничивал ощущение и мышление. Парменид (5 век до н.э.) противопоставлял эти процессы, полагая, что только мышление может дать истинное и достоверное знание. Платон (4 век до н.э.) подчеркивал, что роль разума в том и состоит, чтобы примирить порывы души двух иррациональных частей души (выражаясь языком современной психологии — высшей

и низшей мотивации), т.е. снять мотивационный конфликт в поведении человека. С тех пор проблема мышления находилась в поле внимания ученых, причем чаще всего именно мышление (разум) рассматривалось как высшая, подлинно человеческая способность.

Познание объективной действительности начинается с ощущений и восприятий, но не заканчивается ими. От ощущений и восприятий познание переходит на более высокую сложную ступень познания и отражения окружающего мира, к мышлению, которое выходит за рамки чувственно данного и расширяет границы нашего познания. Ощущение восприятие позволяет отражать внешнюю сторону предмета при его непосредственном воздействии на органы чувств.

В условиях отсутствия непосредственного прямого воздействия мы отражаем окружающую нас действительность не на уровне ощущения и восприятия, а на более высоком уровне — уровне мышления.

Мышление позволяет познать внутреннюю сторону предмета, его суть — представить предметы в отсутствие их самих, предвидеть их изменение во времени и в других условиях.

Мышление — познавательный процесс отражения мира в его существенных связях и отношениях.

Мышление — процесс сознательного отражения действительности в таких объективных ее свойствах, связях и отношениях, в которые включаются и недоступные непосредственному чувственно-му восприятию объекты.

Ощущения и восприятия ограничивают познание мира лишь чувственной, поверхностной картиной. Дальнейшее же погружение в сложный окружающий мир невозможно без мыслительной деятельности.

Мышление — это отражение действительности на логической ступени познания, такое отражение более сложное. Оно носит не непосредственный (как при ощущении и восприятии), а опосредованный характер, т.е. совершается с помощью целой системы средств, которые отсутствуют на чувственной ступени познания.

Пример. Если предложить ученикам представить себе, как выглядят жилища различных народов, то перед мысленным взором одних предстанут современные здания из стекла и бетона, другие увидят чум, который покрыт шкурами животных, другие избу, до самой крыши занесенную снегом. Возникшие в этом случае представления — результат чувственного отражения действительности.

Такие представления являются непосредственным воспроизведением тех реальных предметов или изображений, которые имелись в прошлом опыте человека.

Если изменить задание и предложить ученикам ответить на вопрос: «Что такое жилище человека?», то для этого обязательно нужно представить себе, как выглядят различные жилища, но этого недостаточно. Необходимо сравнить между собой различные виды жилищ. А для того чтобы сравнить их, необходимо выделить признаки, присущие тем или иным из них. При этом окажется, что некоторые признаки будут общими, некоторые — резко различными, т.е. отличительные признаки. Для того чтобы сказать, что такое жилище вообще, необходимо отвлечься от особых признаков и объединить то общее, что присуще каждому из видов жилищ. Только совершив подобные мыслительные операции, окажется возможным дать общее определение тому, что такое жилище человека. Создание такого определения является уже не чувственной, а логической ступенью познания, является результатом мышления человека. Решение поставленной задачи оказалось возможным только с помощью определенной системы мыслительных операций. Осуществление мышления посредством мыслительных операций характеризует мышление как опосредованное отражение действительности.

Несмотря на то, что мышление — принципиально новый уровень отражения действительности, необходимо отметить, что мышление всегда и обязательно строится на основе чувственного отражения мира, т.е. образы чувственного познания являются материалом, с помощью которого только и может осуществляться отражение на уровне мышления.

Мышление — это по сути своей всегда поиск и открытие чего-то нового. Оно осуществляется там, где возникает проблемная ситуация. Под проблемной ситуацией понимается конфликт между условиями и требованиями задачи, когда появляются новые цели, а старые средства и способы ее достижения уже оказываются неэффективными.

Мышление можно рассматривать не только как познавательный процесс, но и как специфический вид деятельности с элементами ориентировочно-исследовательского, преобразовательного и познавательного характера.

Основные признаки мышления:

– обобщенность (в результате мышления человек получает сжатую «модель» действительности);

– опосредованность (мышление позволяет человеку познать не только то, что воспринимается непосредственно через органы чувств, но и то, что недоступно им, но может быть познано косвенным образом);

– целенаправленность и произвольность (мышление связано с решением какой-то задачи и сопровождается волевым усилием со стороны человека);

– социальная обусловленность (мышление реальных, а не сказочных «Маугли» так и не достигло высшего уровня из-за продолжительной отстраненности их от среды себе подобных).

Для мыслительной деятельности характерна сложная взаимосвязь между сознательным и бессознательным. Это, например, просматривается на соотношении основных и побочных результатов мыслительной деятельности. Путь к основному результату корректируется осознанной целью, анализом промежуточных результатов решаемых задач. Побочные же результаты хотя и отражаются человеком, но оказываются лишены речевого оформления и осознанности. Тем не менее, они активно участвуют в движении мысли к основным результатам.

Модели мышления

Существует достаточно много объяснений природы мышления. К ним относят, в первую очередь, взгляды Ж. Пиаже, когнитивистский подход, подходы бихевиористов и гештальтпсихологов, психоаналитический подход.

- Взгляд Пиаже на мышление.

Ж. Пиаже, занимаясь построением теории интеллекта, предполагал, что мышление используется человеком для адаптации в новой среде. Когда человек заново (по-новому) представляет себя в окружающей среде, его или ее мысль приводится в состояние неустойчивости или неуравновешенности. Это неудобно, требуется уравнивание. Оно достигается через адаптацию, которая принимает форму или ассимиляции, или аккомодации. Благодаря ассимиляции предмет или мысль начинают истолковываться в терминах понятий или действий (схем), которыми человек уже овладел. Благодаря аккомодации, понятия и действия модифицируются для приспособления к новой ситуации.

- Взгляд фрейдистов на мышление.

Для Фрейда и психоаналитиков понимание сути мышления тесно связано с их взглядом на базовые человеческие мотивы. Фрейд различал первичные и вторичные мыслительные процессы. В то время как вторичное мышление заключает в себе рациональное, сознательное мышление, которое мы обычно осознаем, первичные мыслительные процессы обычно не осознаются. Они более эмоциональные, чем рациональные. По мнению последователей Фрейда, могут существовать три отдельные уровни мышления, соответствующие трем уровням бессознательного по Фрейду.

Предсознательное мышление. Оно включает те мысли и идеи, которые не привлекают наше сознание в данный момент и к которым мы в настоящее время не проявляем внимания. Но эти мысли и идеи, тем не менее, существуют для нас.

Сознательное мышление, которому мы в настоящее время уделяем внимание и которым заняты наши мысли.

Надсознательное мышление, которое остается недоступным нашему сознанию, но которое, несмотря на это, играет определенную роль в детерминации нашего поведения.

- Гештальтистская модель мышления.

Классическим в гештальтистской модели мышления является понятие изоморфизма, которое было предложено Вольфгангом Келлером. Это гипотетическое предположение, что разум всегда пытается переструктурировать элементы проблемы так, что поля мозга принимают хорошую форму. Она представляет собой тенденцию мозга искать порядок в хаосе, что созвучно с гештальтистским «законом организации».

- Бихевиористская модель мышления.

Бихевиористы признают некоторые трудности в объяснении мышления. Уотсон (1913) рассматривал мышление как незвуковую речь. Для доказательства своей теории он привлекал материалы исследования движения пальцами во время речи глухими и слышащими людьми. Это была, по сути своей, моторная теория мышления. Скиннер позднее рассматривал мышление как скрытое поведение, как противопоставленное явному, открытому поведению, и полагал, что это также предмет для контроля стимулов и подкрепления. В своей книге «Вербальное поведение» (1957) он предпринял попытку показать, что оба, открытое поведение и мышление, контролируются оперантным обуславливанием. В открытом поведении происходит взаимодействие с

кем-нибудь еще, тогда как во время мышления люди являются их собственными слушателями. В сущности, это взаимодействие с самим собой.

- Когнитивные подходы к мышлению.

Когнитивные подходы к мышлению заключаются в изучении эвристических стратегий (Миллер и др., 1960). Создавались модели, которые давали возможность воспроизводить способы того, как человеческий ум решает проблемы. С помощью компьютера пытались решить вопрос о человеческом решении проблем Невилл и Симон (1972). Чтобы обосновать создание модели, они полагались на словесные отчеты людей о том, что происходит у них в голове во время попыток решать проблемы. Внутри этих моделей программа была аналогична набору правил или инструкций, в пределах которых (как предполагали авторы) личность действует; память компьютера аналогична памяти индивида. Информация на входе и результат деятельности компьютера соответствовал тому, как проблема сформулирована и решение получено. Однако из-за того, что человеческий мозг не компьютер и не может быть так жестко контролируем, имеются определенные трудности исследования в русле когнитивной психологии.

Характеристики мышления

Мышление можно охарактеризовать с позиции его процессуальных и результативных характеристик.

1. Процессуальные характеристики мышления

Мышление как процесс активно изучался в гештальтпсихологии. Освальд Кюльпе и его ученики (Вюрцбургская школа психологии мышления, г. Вюрцбург, Германия) объединили свои усилия по изучению фазовой динамики мысли. В результате своих экспериментов они выделили 4 стадии динамики мысли.

1. Постановка вопроса. На этом этапе вычленяется вопрос, анализируются условия задачи. Он направляет процесс мысли. Все побочные вопросы в этот момент подчиняются главному. Если бы этого выделения не было, каждый из нас, как это наблюдается в патологии мышления, оказался бы в плену побочных ассоциаций.

2. Выдвижение гипотез. На этом этапе осуществляется поиск возможных направлений в преобразовании, изменении в проблемной ситуации. Идет поиск путей решения задачи. Чем же определяется выдвижение той или иной гипотезы?

- Характером знаний, которыми обладает решающий задачу.
- Опытом (житейским и профессиональным).
- Богатством ассоциативных знаний (опытом мыслительной деятельности).

• Индивидуальными особенностями работы с гипотезами. Можно выделить такие типы людей по их работе с гипотезами: безгипотезные, или дающие случайный ответ (сразу выдают ответ, без предварительной проработки проблемы); однопредпологающие (обычно выдвигают одну гипотезу и работающие с ней до последнего этапа, и лишь затем, при необходимости выдвигают следующую гипотезу) и многопредпологающие (одновременно выдвигают и работающие с несколькими гипотезами). Дж. Брунер выделил еще азартное, или бессистемное выдвижение гипотез. Он считал, что такие же стратегии люди избирают и при проверке своих гипотез.

3. Проверка гипотезы (или поиск верного решения). На этом этапе протекает собственно решение мыслительной задачи. Мы можем осуществить эту деятельность несколькими методами:

- а) методом проб и ошибок;
- б) пассивным использованием алгоритмов;
- в) активным использованием алгоритмов;
- г) использовать интуитивное решение (инсайт).

Как и на этапе выдвижения гипотез, успех в поиске верного решения зависит, кроме правильно выбранного метода проверки гипотезы, от определенных условий.

• Знания и опыт по-прежнему играют ведущую роль в успешном решении мыслительной задачи.

• Мыслительные операции. Посредством мыслительных операций осуществляется проверка гипотез. Мы в нашей мыслительной деятельности пользуемся восьмью операциями. Первая из них — сравнение. Используя эту операцию, мы можем выделять общие или отличительные признаки у ряда исследуемых предметов, явлений и т.п. Критериями успешности владения операцией сравнения служат легкость перехода от одного основания для сравнения к другому, их количество, абстрактность или конкретность и т.д. Вторая логическая операция — обобщение. Представляет собой средство объединения предметов, явлений, понятий по их существенным признакам и свойствам.

Остальные мыслительные операции можно представить в виде пар. Прежде всего, это пара «анализ — синтез». С помощью анализа мы разделяем целое на части, выделяем отдельные признаки, стороны объекта.

Синтез служит средством объединения отдельных элементов в новое целое по признакам, выделенным во время анализа. Следующая пара мыслительных операций представляет собой «абстракцию — конкретизацию». Во время абстрагирования мы выделяем, исходя из мыслительной задачи, одни признаки объекта и временно отвлекаемся от всех других признаков, присущих данному объекту. Конкретизация направлена на восстановление в мышлении объективной целостности, максимально полное представление свойств изучаемого объекта. Последней парой логических операций является «систематизация — классификация». Классификация позволяет проводить разделение с последующим объединением объектов по какому-либо основанию. Систематизация является средством разделения предметов или явлений и их свойств с последующим объединением, но не отдельных объектов, как в классификации, а их групп и классов.

- Суждения и умозаключения. Эти способы верного ответа характерны для понятийного уровня мышления, когда мыслительный процесс опосредуется словом.

4. Проверка решения (поиск ответа или нахождение ответа) является заключительной стадией фазовой динамики мысли. Условиями успешного прохождения этой стадии, в свою очередь, являются:

- умение обобщать, то есть выделять наиболее существенные признаки проблемы;

- речевой запас, позволяющий выразить результат решения на доступном для окружающих языке;

- глубина понимания проблемы. Обычно выделяют три признака понимания: вариативность речевой формы при выражении одной и той же мысли; вариативность операций, способов решения; вариативность логической формы мысли (суждения).

II. Результативные характеристики мышления. Они частично уже были представлены, когда мы рассматривали процессуальные характеристики. Это понимание, обобщенность и речевая форма мысли.

Понимание — это мысленное воспроизведение объективного процесса возникновения и формирования предмета целенаправленной деятельности и мышления. Оно осуществляется через внутреннюю речь субъекта. Понимание относится одновременно и к результативным, и к процессуальным характеристикам, являясь их связующим звеном. Понимание нельзя отождествлять со знанием, так как возможно знание без понимания и, наоборот, понимание без соответствующего знания. Последний случай определяется как «непосредственное усмотрение».

Субъективным признаком понимания является ощущение ясной внутренней связанности, организованности рассматриваемого явления. Это может быть:

- логическая упорядоченность, ясное *видение* причинно-следственных связей. В этом случае ранее механически перечисляемые факты объединяются в единую логическую систему (чаще всего такое проявление понимания характерно для естествознания, математики, физики и т.п.);

- ясное ощущение субъектом связанности и осмысленности явлений (и без логического каркаса). В этом случае человек понимает мысли, мотивы другого человека. Он понимает социокультурные явления: исторические события, письменные памятники, искусство и т.д.;

- понимание на основе сопереживания, идентификации. В таком случае мы понимаем эмоции другого человека, понимаем этические и эстетические явления.

Сюда же относится и нерасчленимое «понимание человека». Наиболее изученной является роль языка в этом понимании. Будучи необходимым условием и вместе с тем продуктом общения и совместной деятельности людей, понимание осуществляется в актах внутренней речи субъекта и раскрывает ему как собственные мотивы и цели, так и мотивы, цели и содержание обращенного к нему действия другого человека (поступка, речи, демонстрации или репрезентации предмета и т.п.). Накоплено много эмпирических данных и созданы теории о механизмах понимания человека человеком (изучаемые психологией личности и социальной психологией). К механизмам понимания человека относят идентификацию, проекцию, эмпатию, инсайт, интуицию, социальную перцепцию, каузальную атрибуцию. Большинство этих понятий являются предметом изучения социальной психологии.

Виды мышления

В психологии принято несколько классификаций мышления.

I. По содержанию мышления.

- Наглядно-действенное мышление. Непосредственно включено в практические действия (по этой причине иногда его называют «практическим»). Это мышление ребенка примерно до 3 лет. Он учится анализу и синтезу через то, что разбирает и собирает игрушки, выясняя «что там внутри».

- Наглядно-образное мышление. В процесс познания включаются образы, хранящиеся в кратковременной и оперативной памяти человека как результат его прошлой деятельности. Здесь совсем необязательно трогать руками объект познания. Ребенок 4–7 лет уже владеет этим видом мышления.

- Абстрактно-логическое мышление. Это мышление понятиями. По своим возможностям оно превосходит два первых вида, но не исключает их. Например, при изучении физики у учеников формируются системы таких понятий, как электрон, ток, напряжение, проводник и др. Они позволяют усваивать целые научные направления, не прибегая к непосредственному контакту с физическими моделями этих понятий.

II. По характеру решаемых задач.

- Практическое мышление, направленное на решение задач, возникающих в ходе практической деятельности.

- Теоретическое мышление, направленное на решение теоретических задач, которые лишь опосредованно связаны с практикой.

По степени новизны и оригинальности.

- Репродуктивное (шаблонное) мышление, воспроизводящее мышление, связанное с использованием шаблонов, стереотипов, проверенных путей решения задачи.

- Продуктивное (творческое) мышление, в котором решается проблема, вырабатывается новая стратегия, обнаруживается нечто новое.

Некоторые ученые выделяют другие виды мышления. Например, предложена классификация, в которой основанием является степень присутствия интуиции.

- Вероятностное мышление. Это мышление, опирающееся на знания, прошлый опыт и связанное со степенью ожидания каких-то событий.

- Интуитивное мышление. Базируется на эффекте неосознанных путей получения знания. Природа этого мышления заключена в личном творческом опыте человека, его общей, психологической и профессиональной культуре.

Интуиция — это обобщение ряда близких автоматизированных мыслительных и сенсорных навыков, приводящее к знанию без осознания путей и условий его получения.

- Эвристическое мышление. Это мышление сводится не столько к каким-то формальным правилам и понятиям, сколько обеспечивается мотивационными и эмоциональными процессами личности, чувством вдохновения.

С эвристическим мышлением связан феномен инсайта. Инсайт — внезапное и не выводимое из прошлого опыта понимание и даже решение какой-то проблемы или задачи.

Индивидуально-личностные особенности человека предопределяют различный уровень развития перечисленных выше видов мышления.

Формы мышления

В данном вопросе отражена связь мышления с логикой. Логика и психология в тесном контакте изучают мышление, но с разных сторон. Логика интересуется результатами мышления. Психология же занята изучением тех внутренних психических процессов, которые приводят к этим результатам. Другими словами, для логики важен результат, а для психологии — сам процесс движения к этому результату.

Пример. Правильно или неправильно решил данную задачу ученик — это результат (внешне выступающий факт). Психический же процесс (внутренний мыслительный процесс) состоит в том, как и почему появился этот результат.

Основными формами логического мышления являются понятия, суждения и умозаключения.

Понятие — это мысль, обобщающая наиболее характерные и существенные признаки предметов и явлений действительности. В зависимости от уровня обобщения могут быть конкретные и абстрактные понятия. Пример: «стресс» — конкретное понятие, «состояние» — абстрактное.

Суждение раскрывает содержание понятий, отражая связи между предметами и явлениями действительности. Пример: «Личность порождается социумом».

Умозаключение — форма мышления, при которой из нескольких суждений образуется новое.

Суждения, умозаключения — это основа понимания.

Понимание чего-либо — это умозаключение (или суждение), приводящее к познанию связей между предметами и явлениями и переживаемое как удовлетворение познавательной потребности.

Индивидуальные стили мышления

В данном вопросе будет рассмотрена связь мышления с личностью. Мышление — это всегда мышление личности. Любой мыслительный процесс вызван какими-то потребностями личности, мотивирован. Но

иногда эти потребности принимают тенденциозную форму. Тогда мышление искажает реальную действительность, идет на поводу индивидуальных аффектов, представлений. Мышление направляется в этих случаях не на поиск истины, а на удовлетворение потребности, порожденной в мире своих личных переживаний. У человека исчезает интерес к реальности, он опускается в пучину грез. Это мышление носит название аутистического, а само явление — аутизмом. Аутистическое мышление иногда играет и позитивную роль, снимая психическую напряженность, переориентируя человека на реалистическое мышление, которое имеет целью поиск истины и здравого смысла.

Характеристики индивидуальных особенностей мышления:

- самостоятельность (внутренняя свобода выбора задач и способов их решения);
- гибкость (умение целесообразно изменять намеченный путь решения задач);
- быстрота (скорость решения поставленных задач);
- широта (способность охватить весь спектр решения задачи);
- глубина (способность выбирать для решения наиболее значимые задачи и обеспечивать высокий уровень доказательности решения);
- методичность (склонность решения задач на основе системы приемов и методов);
- критичность (склонность к постоянной переоценке полученных решений, отсутствие слепой веры в него).

К. Юнг выделил два основных типа людей по особенностям мышления:

- интуитивный тип (в процессах мышления преобладают эмоции);
- мыслительный тип (в мышлении «верховодит» логика).

Большинство из вас слышали о межполушарной асимметрии мозга, которая определяет то, что распределение функций между правым и левым полушарием неодинаково. Функция левого полушария — оперирование вербально-знаковой информацией (чтение, счет). Функция правого полушария — оперирование образами, продуцирование сновидений, ориентация в пространстве, различение музыкальных тонов, мелодий и невербальных звуков. И. П. Павлов в зависимости от функциональной межполушарной асимметрии мозга выделяет 2 типа личностей: художественный тип (преобладающее развитие правого полушария) и мыслительный тип (преобладающее развитие левого полушария).

Стиль мышления — типичная для данного человека система интеллектуальных стратегий, приемов, навыков и операций, которую

он преимущественно использует в процессах мыслительной деятельности. Эта система складывается в детстве и обусловлена как индивидуально-личностными особенностями человека, так и его социальным и профессиональным опытом. Стиль мышления отражается и на постановке проблем (их глубине, широте) и на их способах решения, на поведении человека в повседневности.

Стиль не может быть лучшим или худшим. Он может оказаться неудачным для данной конкретной ситуации. Конечно же, уверенное владение разнообразными стилями мышления характерно для высоко развитой личности.

Различают следующие 5 стилей мышления.

- Синтетический (в процессах мышления преобладают операции синтеза, когда из отдельных элементов создается целое, обладающее совершенно новым качеством, не повторяющимся своей полной копией в элементах).
- Аналитический (в мышлении делается акцент на детали, логику, определенность, тщательность и осторожность).
- Идеалистический (наблюдается склонность к интуитивному мышлению, глобальным оценкам и игнорированию деталей, а также акцент на мотивы, ценности, цели и потребности).
- Прагматический (процессы мышления базируются на непосредственном личном опыте и сиюминутной ситуации).
- Реалистический (мыслительная деятельность опирается больше на эмпирику, чем теорию, реального, что можно увидеть, услышать, к чему можно прикоснуться, что можно понюхать, пережить).

Интересна статистика распределения стилей мышления (Россия).

Таблица 4

Распределение населения по стилям мышления	
Стиль мышления	Численность населения (%)
Синтетический	6
Идеалистический	42
Прагматический	11
Аналитический	46
Реалистический	29

Знание своего стиля мышления и умение распознать стиль мышления собеседника обеспечивают быстрое взаимопонимание и бесконфликтность между людьми в деловой обстановке и повседневной жизни.

3.5. ЯЗЫК И РЕЧЬ

Речь и язык играют очень важную роль в нашей жизни. Знание языка дает возможность человеку жить в обществе, общаться с другими людьми, помогает разобраться в самом себе, своих мыслях и чувствах.

Понятие языка

Язык представляет собой систему знаков любой физической природы, служащую средством осуществления человеческого общения, мышления, способом выражения самосознания личности. В собственном смысле слова язык слов — социально-психологическое явление, позволяющее передавать от поколения к поколению и хранить всю ранее накопленную людьми информацию. Поэтому язык человечеству необходим и исторически обусловлен.

Язык, прежде всего, средство общения. Однако он сможет выполнять эту функцию лишь в том случае, если язык человека примет знаковую форму, обладающую свойством указывать на окружающий мир. Кроме того, знак необходим и в другом отношении. Общество людей невозможно без знаков. Для того чтобы мысль одного человека стала достоянием другого, она должна быть при помощи звуковых знаков (в первую очередь) облечена в чувственно воспринимаемую форму. Поэтому язык — это сложная система кодов. Сами коды сложились в процессе общественной истории и обозначают предметы, качества, признаки, свойства, действия или отношения, которые несут функцию кодирования и передачи информации.

Значит, слова не являются отражением внешнего мира, потому что между звуковым комплексом и каким-либо предметом окружающего мира первоначально никакой связи нет. Она устанавливается человеком. Понятие в голове человека возникает раньше звукового комплекса. Когда человек старается подобрать для нового понятия звуковой комплекс, само понятие уже существует в его голове. Для того чтобы создать язык, человек должен создать зву-

ковой или знаковый комплекс и соотнести его определенным образом с окружающим миром, т.е. установить так называемую «знаковую соотнесенность».

Совокупность знаний о предмете у разных людей может быть не одинакова (зависит от жизненного опыта, рода занятий, наличия определенного образования), и, тем не менее, благодаря своей основной функции слово выступает в роли своеобразного «возбудителя» общего понимания. Однако язык беднее мышления: мышление непосредственно отражает мир во всем богатстве и многообразии, у него нет никаких ограничений.

Понятие речи

Речь — исторически сложившаяся форма общения людей посредством языка. Речь — одно из непосредственных естественных проявлений языка, она является звукословесным общением. Речевое общение людей осуществляется по законам данного языка (русского, белорусского, английского и т.п.), который представляет собой систему фонетических, лексических, грамматических и стилистических средств и правил общения.

Речь и язык составляют сложное диалектическое единство. Речь осуществляется по правилам языка. Вместе с тем, под действием определенных факторов (например, требований общественной практики, развития науки, взаимных влияний языков и пр.) она изменяется и совершенствуется язык.

Функции языка

Язык нужен людям для передачи исторического опыта. Взаимопонимание есть не что иное, как «переход» мыслей от общества к личности и от личности к обществу, от человека к человеку. Язык выступает как средство общения. Эффективный обмен мыслями возможен лишь между людьми, владеющими общим для них языком, точнее, идентичными структурами материального механизма речи. В самих звуках, произносимых человеком, нет мыслей, «но звуки, произносимые партнерами по диалогу, производят действие раздражителей нейрофизиологических структур их внутренней речи. И через них, надо полагать, происходит обмен мыслями».

Язык принимает участие как система специальных знаков в осуществлении мыслительной деятельности. Человек, овладев языком, приобретает способность к логическому мышлению.

Мысль внешне проявляется в звуках речи, в жестах, в знаках письменности. Благодаря этому мысль одного человека становится доступной другому.

Функции речи

Обычно выделяют три основные функции речи, которые теснейшим образом связаны между собой. Первая функция — осуществление процесса общения между людьми, ее еще называют коммуникативной функцией. Подвидами ее служат: информационная функция, с помощью которой происходит передача информации, сообщения. При сообщении человек может указывать другому на какой-либо предмет, явление, или высказывать свои суждения по какому-либо вопросу. Помимо сообщения о каких-либо событиях, явлениях речь часто направлена на то, чтобы побудить собеседника к определенным действиям, поступкам, а также вызвать у него определенные мысли, чувства, желания. Такая функция речи носит название побудительной, или волеизъявительной. Речь одного человека побуждает другого человека о чем-то задуматься, определенным образом отнестись к тому или иному событию, пережить чувства радости, сожаления и т.п. Побудительная сила речи определяется ее выразительностью, поэтому третью разновидность коммуникативной функции называют эмоционально-выразительной. Успешность осуществления выразительной функции, в свою очередь, зависит от структуры построения предложений, от отбора слов (живости, образности языка, доступности для понимания), а также от невербальных средств (интонации, жестов, мимики, изменения позы и пр.).

Вторая функция речи заключается в том, что речь выступает как средство выражения мыслей, их образования и развития. Речь становится таким средством благодаря тому, что она обозначает те или иные предметы, явления действия, качества и пр. В связи с чем эту функцию называют сигнификативной, или семантической. Однако роль речи в процессе мышления не ограничивается этой функцией. Человек, усваивая язык как общественно-фиксированную систему знаков, одновременно овладевает неразрывно связанными с ним

логическими формами и операциями мышления. Тогда речь начинает выполнять функцию обобщения, так как с ее помощью у человека происходит создание собственных мыслей. Речь становится средством анализа, синтеза, сравнения и обобщения предметов и явлений действительности.

Личность и речь

- Индивидуальные особенности понимания речи

Экспериментально обнаружена связь между скоростью чтения и типом высшей нервной деятельности. Кроме того, в экстремальных условиях, для испытуемых возбудимого типа характерно лучшее улавливание информации в начале фразы, для испытуемых тормозного типа — в конце.

- Речевые особенности личности

Через речь личность проявляет себя, в речи она и проявляется. Описывая речевые свойства личности, мы можем охарактеризовать ее как красноречивую или демонстрирующую косноязычие, один человек может быть болтливым, другой известен своей немногословностью. По степени речевой активности мы относим одних людей к группе общительных, а других называем замкнутыми.

Научные исследования в области распознавания индивидуальных особенностей человека по речи стремятся найти устойчивые характеристики. При этом идут по двум возможным путям: исследуются формально-динамические характеристики речи (темп, модуляции голоса и пр.) или основное внимание уделяется содержательным характеристикам речи (тематика речи).

В. М. Русалов предлагает использовать особенности речи человека для оценки коммуникативной сферы личности. Есть четыре базовых измерения: эргичность (выносливость), скорость, пластичность и эмоциональность. При низкой коммуникативной выносливости (эргичности) в эксперименте испытуемый предпочитал отвечать кратко, не задавал вопросов, в разговор включался с трудом, был молчалив. Его речь тихая, монотонная, интонации печальные. При низкой эмоциональности голос человека спокойный, уверенный. При высокой эмоциональности отмечаются резкие интонации (падающие или нисходящие), большое количество отрицательных эмоциональных компонен-

тов (печали, гнева, грусти, страха), обилие междометий, много шумовых эффектов.

Характер, а также ценностные устремления людей проявляются не только в том, как они говорят, но и в том, о чем они говорят, то есть в темах, постоянно присутствующих в их речи. Нередко именно по тематике речи мы распознаем личностные особенности человека. В речи человека с психастеническим типом акцентуации характера будут постоянно звучать мотивы тревоги, неуверенности, сомнения. При истероидной, демонстративной акцентуации в речи будет стремление преувеличивать и выставлять напоказ особенности своего «Я», сообщения о каких-то особых интенсивных в том или ином отношении переживаниях и т.п.

В настоящее время для исследования личностных характеристик, проявляющихся в речи человека, используют метод контент-анализа.

РАЗДЕЛ IV. ОБУЧЕНИЕ, УЧЕНИЕ, САМООБУЧЕНИЕ

4.1. СПОСОБНОСТИ ЧЕЛОВЕКА

Ценность личности определяется не только тем, что она представляет собой в данный момент, но и заложенными в ней возможностями дальнейшего развития и совершенствования.

Всякая деятельность требует от человека обладания специфическими качествами, определяющими его пригодность к ней и обеспечивающими определенный уровень успешности ее выполнения. В психологии эти индивидуально-психологические особенности называют способностями личности, причем выделяют только такие способности, которые, во-первых, имеют психологическую природу, во-вторых, индивидуально варьируют. Все люди способны к прямохождению и освоению речи, однако, к собственно способностям они не относятся: первая — по причине непсихологичности, вторая — по причине общности.

О способностях высказано очень много противоречивых суждений. Рассмотрим их место в структуре личности, а также бытующие на сегодняшний день мифы о них. Основные из них:

- 1) способности заложены в человеке от рождения;
- 2) любые способности можно сформировать;
- 3) люди изначально равны по своим способностям.

Один педагог в достаточно немолодом возрасте провел на себе следующий эксперимент. У него полностью отсутствовал музыкальный слух. И он начал постепенно, тратя на это очень много времени и усилий, разучивать по частям многоголосые фуги Баха. И он добился успеха и развил у себя очень хороший музыкальный слух. Это говорит о том, что можно сформировать любую деятельность, но большими усилиями. Способность, по определению, это свойство личности, характеризующее успешность ее в той или иной

деятельности и возможность выполнения этой деятельности без избыточных усилий. Этот пример демонстрирует то, что можно обойтись без способностей даже в такой сложной деятельности, но отнюдь не то, что способность можно формировать. То, что педагог у себя сформировал, — это все-таки не способность.

Способности — свойство личности, индивидуальные особенности людей, от которых зависит приобретение ими знаний, умений и навыков, а также успешность выполнения различных видов деятельности.

Виды способностей. В основу классификации способностей положены различные признаки: их источники происхождения, направленность, уровень развития и др.

Различают следующие виды способностей.

Специальные. Это биологически обусловленные способности, которые формируются на основе врожденных задатков восприятия, памяти и мышления.

Общие. Они обусловлены социально-историческими факторами. К ним относятся те способности, которые важны для многих видов деятельности и успешного общения.

И. Павлов классифицировал людей по общим способностям на 3 типа:

- художественный (преобладание яркости образов и эмоций);
- мыслительный (преобладание абстракций, логичности, аналитичности);
- средний (равновесие двух предыдущих).

Специальные. Обеспечивают возможность развития качеств личности для отдельных видов деятельности за счет специальных задатков, относящихся, например, к музыке, технике, математике, спорту.

Теоретические и практические способности обеспечивают predisposition человека либо к абстрактно-логическим, либо к конкретно-практическим занятиям.

Учебные и творческие способности свидетельствуют о наличии тех качеств личности, которые обеспечивают либо высокое умение усваивать имеющиеся знания, либо создание новых оригинальных знаний.

Коммуникативные способности обеспечивают успешное взаимодействие человека с людьми.

Уровни развития способностей. По уровню развития способности подразделяются на:

- одаренность (совокупность общих и специальных способностей человека в определенной области);

- талант (одаренность человека, реализованная в определенной области через специальные способности);

- гениальность (одаренность, выраженная в результатах, достигнутых во многих областях деятельности через общие и специальные способности).

Структуру способностей составляет целая совокупность психических качеств. Например, литературная способность не может опираться только на богатую фантазию, здесь требуются эстетические чувства, образная память, интерес к психологии человека и др. С другой стороны, способности разных людей к одной и той же деятельности могут обеспечиваться различными качествами. Например, в структуре математических способностей у одного человека ведущим является память на числа и операции, у других — логичность и аналитичность мышления.

Структура способностей обеспечивает свойство компенсации одних способностей другими, опираясь на сильные стороны своей личности. Например, средний уровень развития технических способностей может быть скомпенсирован широтой знаний, высокой работоспособностью и мотивацией человека.

Подчеркивая связь способностей с успешной деятельностью, следует ограничить круг индивидуально-варьирующих особенностей только теми, которые обеспечивают эффективный результат деятельности. Способных людей от неспособных отличает более быстрое освоение деятельности, достижение в ней большей эффективности. Хотя внешне способности проявляются в деятельности: в навыках, умениях и знаниях личности, но в то же время способности и деятельность не тождественны друг другу. Человек может быть хорошо технически подготовлен и образован, но мало способен к какой-либо деятельности. Известны, например, феноменальные счетчики — лица, которые с чрезвычайной быстротой производят в уме сложные вычисления, обладая при этом весьма средними математическими способностями.

Способности — лишь возможность определенного освоения знаний, умений и навыков, а станет ли она действительностью, зависит от различных условий. Без соответствующих условий (специальное обучение, творчески работающие педагоги, возможность семьи и т. д.) способности угасают, так и не развившись.

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.

В качестве примера приведем такой известный случай: на экзамене в Академию художеств В. И. Сурикову было отказано в обучении, так как, по мнению экзаменаторов, у него полностью отсутствовали способности к изобразительной деятельности. Ошибка преподавателей Академии заключалась в том, что они оценивали вовсе не способности, а лишь наличие определенных умений и навыков рисования. В дальнейшем Суриков делом исправил 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.

Таким образом, можно отметить, 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, а также то, как эта деятельность выполняется.

Рассматривая соотношение способностей и деятельности, следует отметить, что если человек не справляется с требованиями, которые предъявляет ему деятельность, то это не означает полное отсутствие у него способностей. Вполне вероятно, что данному индивиду потребуется больше времени на усвоение знаний, умений и навыков, а его педагогам понадобится приложить гораздо больше усилий для его обучения. Кроме того, способности человека могут развиваться через какое-то время или проявиться в другом виде деятельности.

Не всякая деятельность развивает способности личности. Рассматривая общую структуру жизнедеятельности человека, нетрудно заметить существование видов деятельности, не развивающих, а наоборот отвлекающих и даже тормозящих развитие его основных способностей. Например, если человек, имеющий музыкальные или изобразительные наклонности, вынужден заниматься тяжелым физическим трудом, то эта деятельность вряд ли будет развивать заложенные в нем способности.

Производственные задания или служебные обязанности далеко не исчерпывают творческих возможностей и богатства жизненных устремлений человека.

Природа человеческих способностей до сих пор вызывает достаточно бурные споры среди ученых. Одна из господствующих точек зрения, ведущая свою историю еще от Платона, утверждает, что способности биологически обусловлены и их проявление целиком зависит от унаследованного фонда. Обучение и воспитание может

лишь изменять скорость их появления, но они всегда проявятся тем или иным образом. В качестве доказательства врожденности способностей обычно указывают на факты индивидуальных различий, проявляющихся в детском возрасте, когда воздействие обучения и воспитания, казалось бы, еще не могло быть определяющим.

В пользу наследственности способностей свидетельствуют существующие многочисленные династии артистов, художников, моряков, врачей и т. д. Однако, скорее всего, в большинстве случаев следует говорить не о биологической, а о социальной наследственности. Ребенок идет по стопам родителей не только из-за наследственной предопределенности, но и потому, что с детства узнал и полюбил их профессию.

Представители другой, крайней точки зрения, считают, что особенности психики целиком определяются качеством воспитания и обучения. Странники данного направления ссылаются на случаи, когда дети самых отсталых и примитивных племен, получив соответствующее обучение, ничем не отличались от образованных европейцев. Доказательства представляют также факты массового развития некоторых специальных способностей в условиях определенных культур. Пример такого развития был обнаружен в исследовании звуковысотного слуха.

Звуковысотный слух, или восприятие высоты звука, составляет основу музыкального слуха. Исследуя эту способность с помощью специального метода, ученые обнаружили сильную недоразвитость ее примерно у одной трети русских испытуемых. Как и следовало ожидать, эти же лица оказались крайне немusикальны. Применение того же метода к испытуемым-вьетнамцам дало противоположные результаты: все они по показателям звукочастотного слуха оказались в группе лучших. По другим тестам эти испытуемые обнаружили также 100 % музыкальности. Эти удивительные различия находят объяснение в особенностях русского и вьетнамского языков: первый относится к тембровым, второй — к тональным языкам. В результате все вьетнамцы, овладевая в раннем детстве родной речью, одновременно развивают музыкальный слух, чего не происходит с русскими или европейскими детьми. Пример этот поучителен, так как показывает фундаментальный вклад условий среды и упражнений в формирование такой «классической» способности, какой всегда считался музыкальный слух.

Конечным выводом этой концепции явилось положение о том, что у каждого человека можно сформировать любые способности. Однако жизненные наблюдения и специальные исследования сви-

детельствуют, что нельзя отрицать природных предпосылок способностей. Не признавая врожденности способностей, психология не отрицает врожденность особенностей строения мозга, которые могут оказаться условиями успешного выполнения определенной деятельности. Эти врожденные анатомо-физиологические особенности строения мозга, органов чувств и движения, составляющие природную основу развития способностей, называют задатками.

Задатки — биологическая основа способностей. Выделяют два вида задатков: врожденные (или природные) и приобретенные (или социальные). Каждый человек от рождения наделен определенными задатками. Но главное здесь то, что задатки неспецифичны по отношению к способностям, то есть на основе задатков нельзя предсказать, какие именно способности разовьются, сформируются на их основе. Задатки носят гораздо более общий характер. На основе одних и тех же задатков могут формироваться совершенно разные способности, а могут и одновременно несколько способностей или же ничего.

Ключевым моментом здесь является практика обучения, реальное вхождение в соответствующую деятельность, в которой и развиваются соответствующие способности. Практика обучения может компенсировать не самые благоприятные задатки и способности и может привести к успеху за счет формирования индивидуального стиля, то есть такой индивидуальной организации этой деятельности, при которой бы использовались в максимальной степени сильные стороны человека и наоборот, компенсировались его слабые стороны.

Возьмем игру в баскетбол. Существуют определенные задатки, благоприятствующие этому, и самый элементарный из них — высокий рост. На основании этих задатков производится отбор, и люди с этими задатками имеют больший шанс добиться успеха в данной деятельности. Но люди, не имеющие этих задатков, могут компенсировать это за счет другого построения деятельности — или за счет развития прыгучести, или за счет развития подвижности и т.д. То есть любая деятельность многовариантна и открывает путь для оптимального использования индивидуальных особенностей через развитие индивидуального стиля.

По сути дела природные различия между людьми являются различиями не в готовых способностях, а именно в задатках. Так как задатки являются лишь предпосылкой развития способностей, то между одним и другим лежит весь путь становления личности.

Общие способности, обеспечивающие относительную легкость и продуктивность в овладении знаниями в различных видах деятельности, нередко называют одаренностью. Одаренность может

проявляться в различных сферах деятельности: интеллектуальной, учебной, творческой, художественной, в сфере общения. 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.

Заниматься деятельностью приходится не только тем, кто имеет к ней способности, но и тем, кто их не имеет. Если человек вынужден продолжать занятия этой деятельностью, он сознательно или неосознанно будет компенсировать недостаток способностей, опираясь на сильные стороны своей личности. Компенсация может осуществляться через приобретаемые знания или умения, либо через формирование типического стиля деятельности, либо через другую более развитую способность. Возможность широкой компенсации одних свойств другими ведет к тому, что относительная слабость какой-нибудь одной способности вовсе не исключает возможности успешного выполнения деятельности, наиболее тесно связанной с этой способностью. Недостающая способность может быть в очень широких пределах компенсирована другими, высокоразвитыми у этого человека.

Отдельные способности не могут существовать сами по себе и независимо друг от друга. Каждая способность изменяется, приобретает качественно иной характер в зависимости от степени развития других способностей. Качественная характеристика способностей предполагает выявление отличий между людьми в различных областях деятельности. Также можно отметить, что каждая способность имеет различную силу, уровень, то есть имеет количественную характеристику, показывающую, в какой мере развиты они у данного человека по сравнению с другими людьми.

Количественная характеристика способностей — необходимая процедура при решении широкого круга проблем. Уже в школьной практике имеется настоятельная потребность ранжирования детей по способностям, в соответствии с которыми применяются разные типы обучения: выявления задержек умственного развития, с одной стороны, и одаренности, с другой; учебные и профессиональные консультации, отбор в специализированные и профессиональные школы и пр. Все это требует определения количественных показателей выраженности той или иной способности и сравнения их между собой.

В качестве измерения способностей используются различные тесты. Основной недостаток любого теста, в том числе и на определение уровня способностей, заключается в том, что получаемая ин-

формация свидетельствует лишь об уровне подготовки, о развитии профессионально важных качеств, об отношении к обследованию и т. д. Хотя эти показатели и являются с определенной степенью вероятности основанием для прогнозирования успеха в деятельности, сущность способности все-таки остается невыясненной.

Способности могут различаться не только по своей направленности, по качественным и количественным характеристикам, но и по своему уровню и масштабу.

Мастерство, то есть совершенство в конкретном виде деятельности, требует большого и напряженного труда. Мастерство в большой степени связано с производительной деятельностью. Мастерство в любой профессии предполагает психологическую готовность к творческим решениям возникающих проблем. Уровень мастерства в процессе деятельности изменяется, развивается структура способностей человека, формируется его личность.

Под талантливостью понимают высокий уровень развития специальных способностей. Так же как и способности, талант проявляется и развивается в деятельности. Деятельность талантливого человека отличается принципиальной новизной, оригинальностью подхода. Пробуждение талантов общественно обусловлено. То, какие дарования получают наиболее благоприятные условия для полноценного развития, зависит от потребностей эпохи и особенностей конкретных задач, которые стоят перед данным социумом.

Высший уровень развития способностей называют гениальностью. О гениальности говорят, когда творческие достижения человека составляют эпоху в жизни общества, в развитии культуры. Высокий уровень одаренности, который характеризует гения, неизбежно связан с незаурядностью в различных областях деятельности.

Формирование и развитие способностей человека невозможно без овладения им продуктами человеческой культуры, без усвоения способностей многих поколений. Овладение достижениями общественного развития совершается через других людей.

Развитие способностей определяется не столько продуктами человеческой культуры, сколько деятельностью человека по их присвоению. Способности человека развиваются в деятельности.

Патологическое снижение способностей называется олигофренией. Различают три основные ее степени: легкая (дебильность), средняя (имбецильность) и глубокая (идиотия).

Особую остроту проблема определения способностей имеет в связи с выбором профессии. Исторически сложились 2 концепции

профориентации. Первая — диагностическая — сводит выбор индивидом профессии к определению его профессиональной пригодности. Консультант при помощи тестов измеряет способности человека и путем сопоставления их с требованиями делает заключение о его пригодности или непригодности к данной профессии.

Вторая — воспитательная — концепция направлена на подготовку индивида к профессиональной жизни. Основное значение в ней придается изучению развития личности в процессе овладения разными видами деятельности.

Рассматривая условия успешного развития способностей в деятельности, можно выделить в качестве основного раннее начало. Первые толчки к развитию способностей начинаются с очень раннего физического развития.

Важным условием развития способностей следует считать формирование настойчивости, умение максимально напрячься в деле достижения цели. Способности развиваются тем успешнее, чем чаще в своей деятельности человек добивается до предела своих возможностей и постепенно поднимает этот потолок все выше и выше.

Неблагоприятные условия для развития способностей могут быть различной природы. При высокой спонтанной активности ребенка это может быть нехватка соответствующих впечатлений. При неблагоприятных общих условиях воспитания, например при частых психических травмах, энергия ребенка может тратиться на неконструктивные переживания. Излишнее принуждение может погасить спонтанную активность ребенка и засушить способность.

4.2. ОБУЧЕНИЕ И САМООБУЧЕНИЕ

Обучение — это специально организованный целенаправленный и управляемый процесс взаимодействия преподавателя и учащихся. Его основная цель — усвоение обучаемыми знаний, умений и навыков, формирование у них мировоззрения, развитие умственных сил и потенциальных возможностей обучаемых. Обучение всегда имеет воспитывающий характер, несмотря на то, что его основу составляет приобретение учащимся знаний, умений и навыков.

Существует много разнообразных подходов к определению учения. Прежде всего, можно выделить теоретические и эмпирические определения.

подавляющее большинство авторов на эмпирическом уровне определяют учение как приобретение конкретного опыта (знаний, умений и навыков), видов поведения и деятельности в определенной области. Этой точки зрения придерживаются не только отечественные психологи (начиная с Л.С. Выготского и С.Л. Рубинштейна), но и гештальтпсихологи, а также сторонники концепции социального научения.

Однако представители бихевиористского направления (Торндайк, Скиннер, Толмен и др.) учением называют приобретение как знаний, учений и навыков, так и логических, а также творческих операций. Некоторые отечественные авторы также включают в учение наряду с приобретением конкретного опыта еще и приобретение логических приемов мышления. Под развитием они имеют в виду приобретение способности действовать во внутреннем плане, действовать произвольно и пр. К такой точке зрения в отношении термина «учение» склоняются А. В. Запорожец, Н. Ф. Талызина и др.

В дальнейшем мы основное внимание уделим именно целенаправленному и опосредованному учению, когда оно специально направлено на усвоение знаний, сопровождается осмыслением информации при активном использовании знаково-символических средств.

Таким образом, учение — это процесс приобретения и закрепления (или изменения наличных) способов деятельности индивида. Результаты учения — элементы индивидуального опыта (знания, умения, навыки).

С точки зрения теории поэтапного формирования умственных действий (П. Я. Гальперин), процесс учения состоит из четырех фаз. В первой фазе преподаватель в наглядной форме предлагает обучающемуся учебный материал и проблемную ситуацию так, чтобы последний понял их смысл, и тем самым происходит как бы введение его в процесс учения. Во второй фазе идет активное формирование ходов решения и их тренировка с помощью педагога. В третьей фазе то, что субъект освоил, снова возвращается в психический процесс и в деятельность ученика; эта фаза используется для закрепления и проверки знаний. Четвертая фаза представляет собой синтез новых знаний с прошлым опытом, их практическое применение.

Бихевиоральные и когнитивные теории научения

Результаты исследований одного из наиболее влиятельных представителей бихевиорального направления, создателя теории оперантного научения, Б. Скиннера, хотя и касались научения животных, были положены в основу многих педагогических концепций как на его родине в США, так и в других странах мира. На русский язык английский термин «learning» в психологической литературе переводится как «научение», чтобы подчеркнуть отличие от учения человека, хотя имеет и значение «учение». Скиннер утверждал, что поведение человека и животных детерминировано, предсказуемо и контролируемо окружением. Он считал, что предпочтительнее модифицировать обстоятельства, в которых индивид существует, чем обвинять и наказывать его за действия, отклоняющиеся от нормального поведения. По его мнению, неоднократно подтвержденному экспериментами и практикой, позитивное подкрепление — наиболее эффективный метод для устранения негативного поведения или действия. Поэтому в США во многих областях не только образования и воспитания, но и в бизнесе, промышленности наблюдается тенденция ко все большему поощрению желательного поведения, а не наказанию нежелательного.

Опыты над животными натолкнули Скиннера также на идею так называемого программируемого обучения. Основная идея Скиннера о роли положительного подкрепления в обучении не потеряла своей актуальности при разработках компьютерных обучающих программ и сегодня. Новое поколение обучающих программ не только сводит наказание к минимуму, но и действует лишь как позитивное подкрепление.

С ним вступил в научную полемику крупнейший представитель когнитивного направления Ульрик Найссер.

Найссер утверждает, что бихевиоральный подход к обучению лишает человека свободы. Нас свободными делает истина. «Подлинное обучение — это, в первую очередь, не метод манипулирования учащимися, как утверждают некоторые, а прямая ему противоположность. И не потому, что образование делает человека более воинственным, а потому, что позволяет ему увидеть больше альтернативных возможностей действия». Только в «богатой» среде формируется гибкая когнитивная структура, пригодная для употребления во многих других целях.

Гуманистические теории обучения

В своем подходе к человеку и способу его обучения А. Маслоу оказывается приверженцем внутренней детерминации, в отличие от Скиннера, ратовавшего за внешнюю детерминацию, как поведения, так и обучения.

Понимая образование более широко, чем традиционно принято, Абрахам Маслоу настаивает, что необходимо в первую очередь, обучать личность человечности. Его не устраивает, что под обучением понимается только приобретение ассоциаций, навыков и умений внешних, а не внутренних по отношению к характеру, к самому человеку. Это только одна, хотя и полезная часть обучения человека; она важна и полезна в технологическом обществе для изучения объектов и вещей. Можно обучаться навыкам вождения с помощью бихевиорального подхода, можно обучать иностранному языку, используя метод ассоциаций. Но обучаться человечности таким способом невозможно. Кроме того, «мир может сообщить личности лишь то, что она заслуживает, чему она соразмерна, до чего она доросла, ... по большому счету личность может получить от мира или дать миру только то, что представляет она сама».

Маслоу отмечает, что в образовании сегодня явно видны два в корне отличающихся подхода к обучению. Основная цель образования при первом подходе — это передача знаний, необходимых в индустриальном обществе. Обучающие не задаются вопросом, почему они учат тому, чему они учат. Их главная забота — об эффективности, то есть о том, чтобы вложить больше фактов в головы как можно большего количества обучающихся, затратив при этом минимум времени, денег и усилий.

Функция и главная цель образования и воспитания при гуманистическом подходе — сущностная, человеческая. Педагоги в таком случае занимаются самоактуализацией своих учеников, т.е. помогают человеку стать настолько хорошим, насколько он может.

Эти два подхода порождают и два вида образования: внешнее и внутреннее. Для гуманистического подхода характерно внутреннее образование, которое, в конечном счете, позволяет обучающемуся приобрести такой набор знаний, умений, которые позволяют ему стать «хорошим человеком». Тогда проблема образования сместится не к поиску способа приобретения информации с большими или меньшими затратами, а к тому, как человеку наиболее эффективно понять и личностно оценить эту информацию для включения в свой

опыт для дальнейшего использования в любых областях жизни: в быту и на работе. Именно при таком подходе получаемые знания становятся осмысленными, как и сам процесс обучения.

Отечественные психологически ориентированные модели обучения

В практике отечественного образования делались постоянно попытки внедрить психологически ориентированные модели, которые строятся с учетом психологических механизмов умственного развития обучающегося и которые связаны с созданием конкретных инновационных технологий как школьного, так и вузовского образования. Все представленные ниже модели располагаются в виде иерархической «лестницы» в зависимости от приоритета в их целях либо превалирования «свободы субъективного выбора» учащегося, либо увеличения объема «управляющих воздействий» преподавателя.

Для «свободной модели» характерно неформальное отношение к процессу обучения — в таком случае нет традиционной классно-урочной системы, обязательных учебных программ, контроля и оценки знаний учащихся. Ключевой психологический элемент — «свобода индивидуального выбора». В этой модели максимально учитывается внутренняя инициатива обучающегося.

«Диалогическая модель» предполагает целенаправленное развитие интеллекта учащихся, которое понимается в качестве «глубинного развития ума». Образование направлено на освоение учащимися культурных основ человеческого познания. У них формируется диалогизм как основное определение человеческой мысли. В такой модели постоянно происходит диалог знания и незнания, так как знание в его высших формах оказывается полным сомнения и проблематичности. Приверженцами этой модели признается непредсказуемость, самобытность интеллектуального развития личности, в том числе возможность даже для ребенка учиться самостоятельно, «одиноко» (дома, за книгой). Вместо учебников в данной модели используются тексты как произведения соответствующей культуры. Ключевым психологическим элементом является «диалогичность индивидуального сознания».

Сам термин «личностная модель» предполагает, что целью обучения в данном случае является общее развитие обучающегося: его познавательных, эмоционально-волевых, нравственных и эстетиче-

ских возможностей. Обучение происходит на высоком уровне трудности. На начальном этапе обучения ведущая роль принадлежит теоретическим знаниям. Ключевым психологическим элементом является «целостный личностный рост». Он достигается за счет постоянной доверительной атмосферы общения, направленности преподавателей на развитие разных сторон личности, последовательного усложнения предлагаемого для усвоения знания.

Близка по некоторым элементам к личностной модели «обогащающая модель». В ее рамках за счет усложнения умственного (ментального) опыта учащегося осуществляется его интеллектуальное воспитание. Предполагается, что каждый из нас «заполнен» собственным ментальным опытом и имеет индивидуальный диапазон возможного наращивания своих интеллектуальных сил (имеет свою «зону ближайшего развития», Л. С. Выготский). Поэтому учащемуся предлагаются специально сконструированные учебные тексты, содержание которых воздействует на основные компоненты индивидуального умственного опыта (М. А. Холодная и др.).

«Развивающая модель» направлена на развитие теоретического мышления учащегося. Разрабатывалась с ориентацией на младших школьников. Много внимания уделялось развитию способности обобщать. Совместно с учителем ребенок учился мыслить по принципу «от общего — к частному» (Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов и др.).

На повышение уровня познавательной активности направлена «активизирующая модель». Для достижения этой цели в учебный процесс включаются проблемные ситуации, происходит опора на познавательные потребности и интеллектуальные чувства. Эта модель наиболее приближена к традиционной модели обучения. «Познавательный интерес» — ключевой психологический элемент этой модели (А. М. Матюшкин, М. Н. Скаткин и др.).

Завершаем анализ психологически ориентированных моделей обучения так называемой «формирующей моделью», которая базируется на деятельностном подходе в психологии и педагогике. В такой образовательной модели велико управляющее влияние «команд» учителя. Творческая деятельность также является процессом, выполняемым на осознаваемом уровне. Разновидностью этой модели является программированное и алгоритмическое обучение. Поэтому ключевым психологическим элементом является «умственное действие» (Н. Ф. Талызина, В. П. Беспалько и др.).

Таким образом, «свободная модель» отвечает критерию «максимум свободы субъективного выбора при минимуме управляющих

воздействий», а завершающая наш список «формирующая модель» соответствует противоположному критерию: «максимум управляющих воздействий — минимум свободы субъективного выбора».

Тем не менее, каждая из указанных моделей сталкивается с серьезным вопросом: если выбрать стратегию дать прочные знания и конкретные способы решения задач, сформировать «умственные действия с заранее заданными качествами», то изначально определяются границы личной интеллектуальной свободы. Если же предоставить полную интеллектуальную свободу, то велика вероятность формирования личности неспособной к напряженной и продуктивной интеллектуальной работе. Эта дилемма на сегодня не разрешена ни одной из существующих моделей обучения.

Психологические особенности усвоения знаний

Понятие знания

Термин «знание» имеет несколько значений. В общечеловеческом, философском значении под ним подразумевается отражение человечеством объективной действительности в форме фактов, представлений, понятий и законов науки (то есть это коллективный опыт человечества, результат познания людьми объективной действительности). С точки зрения психологии учения знания — это приобретенные в индивидуальном опыте или усвоенные от предыдущих поколений представления и понятия об объективной или субъективной действительности.

Усвоение знаний включает восприятие учебного материала, его осмысливание, запоминание и практическое применение.

Образование научных понятий. Научные понятия и образы.

Знания представлены в субъективной реальности человека в виде представлений и понятий.

Понятие — одна из логических форм мышления, высший уровень обобщения, характерный для словесно-логического мышления. Понятие — это форма знания, через которую отображается одновременно всеобщее, единичное и особенное определенного класса объектов или явлений действительности. В зависимости от степени обобщенности и свойств, отражаемых в понятии предметов и явлений, понятия бывают конкретными и абстрактными. Существует различие между житейскими и научными понятиями. Наиболее абстрактные научные понятия называются категориями.

В. В. Давыдов, один из создателей «развивающей модели» обучения, предложил следующую схему образования понятий:

Восприятие → Представление → Понятие.

Успешность осуществления перехода от отражения реальных предметов или описаний преподавателя к понятию зависит от сформированности у обучающегося умения выделять существенное, то есть проведение обобщения не по так называемой «формальной общности» (отнесение предметов к одному классу только по внешнему признаку).

Через научные понятия происходит усвоение общественно-исторического опыта, в то время как с помощью образов соотносится исторический опыт с субъективным опытом. Усвоение научного понятия возможно при отвлечении от всего логически несущественного с точки зрения общечеловеческого (родового) опыта. Образ нельзя оторвать от той чувственной основы, на которой он возникает. Создание образа всегда опирается на индивидуальный (субъективный) опыт.

Изменение какого-либо признака, включенного в содержание понятия, приводит нередко к искажению этого понятия, к неправильному усвоению. При формировании понятий необходимо отвлечься, «оторваться» от всего несущественного в личном опыте, «затеняющего» суть усваиваемого понятия.

Подчеркнем, что любое знание есть сплав понятия и образа. Поэтому так важно использование образного мышления для успешного усвоения знаний.

Оперирование знаково-символическими образами

Использование образного мышления в образовании дает высокие результаты. Однако образное мышление, как и все другие виды мышления, имеет свои ограничения в применении. Его нельзя воспринимать как способ избавления от необходимости заниматься абстракциями, понятиями, существенно отдаленными от реальной жизни и субъективного опыта человека. Приходится помнить, что этот образ отягощен различными и очень важными для конкретного человека предметными деталями. Поэтому любое требование его видоизменить, преобразовать, то есть оперировать им, вызывает большие затруднения у нетренированного обучающегося.

В вузе студенту чаще приходится работать со знаково-символическими образами, занимающими промежуточное положение между «художественными» образами и понятиями. В качестве критериев успешного овладения умениями оперировать знаково-символическими образами могут выступать:

1) широта оперирования — свобода, с какой обучающийся оперирует образом, созданным на различном наглядном материале, т.е. легко и быстро переходит от одного наглядного изображения к другому, перекодирует его образ;

2) обобщенность — степень абстрагирования от отдельных конкретных свойств условно-символической записи или графика: насколько общими представляются человеку зафиксированные в них соотношения;

3) полнота образа — представленность в результативном образе максимального количества характеристик условно-символической записи или графика: структура, пространственная размерность компонентов, уровень абстрактности и т.п.;

4) динамичность образа — эта характеристика проявляется в возможности перехода от условно-символического изображения к графическому, от одной формы условно-символического изображения к другой. Динамичность во многом зависит от обобщенности образа.

Общее понятие о самообучения

Современная педагогика считает формирование умений и навыков самообразования высшим этапом обучения и одним из необходимых условий осуществления непрерывного образования.

Самообучение является аналогом обучения. Самообучение — это процесс непосредственного получения человеком опыта поколений посредством собственных устремлений и самим выбранных средств. Здесь огромную роль играет внутренний мир человека: не только сознание, но и бессознательный фактор, интуиция, а также умение учиться не только с помощью учителя, но с помощью книг, у других людей, у природы. Самообучение основывается на потребности в знаниях.

Для развития умственной самостоятельности как основы самообучения человеку необходимо приобрести опыт осуществления по отношению к самому себе функций учителя: научиться анализи-

ровать, планировать, регулировать и оценивать собственную учебную деятельность. Основополагающими являются анализ и оценка результатов учебной деятельности. Средствами являются самоанализ и самооценка. Последняя позволяет не только определить успешность своих действий, но и определить, на что направить основные усилия в будущем. Следовательно, оценка не только контроль, но и стимул действия, в отличие от отметки, которая часто является формальным выражением оценки и ее обозначением, оценка является необходимым содержательным элементом в структуре учебной деятельности. Поэтому умение оценить себя — сильный фактор активизации самостоятельной учебной деятельности.

Личностные особенности учения и самообучения

Учебные знания усваиваются тогда, когда они очеловечиваются, ассоциируются с человеком, становятся его собственными знаниями.

- **Мотивация учения**

С познавательной мотивацией связывают продуктивную творческую активность личности в учебном процессе.

Исторически сложилось так, что, говоря об учебной деятельности и ее успешности, прежде всего, подразумевали влияние интеллектуального уровня личности. Безусловно, нельзя недооценивать значения этого фактора. Вместе с тем некоторые экспериментальные исследования заставляют еще раз вернуться к проблеме соотношения мотивационного и интеллектуального факторов. Так, в одном из исследований А. А. Реана обнаружился любопытный факт. Протестировав по шкале общего интеллекта группу студентов — будущих педагогов, сопоставили полученные данные с уровнем их успеваемости и оказалось, что нет значимой связи интеллекта с успеваемостью ни по специальным предметам, ни по гуманитарному блоку дисциплин. Исследование В. А. Якунина выявило, что «сильные» и «слабые» студенты все-таки отличаются друг от друга, но не по уровню интеллекта, а по мотивации учебной деятельности. Для сильных студентов характерна внутренняя мотивация: они имеют потребность в освоении профессии на высоком уровне, ориентированы на получение прочных профессиональных знаний и практических умений. Что касается слабых студентов, то их мотивы, в основном, внешние, ситуативные: избежать осуждения и наказания за плохую учебу, не лишиться стипендии и т.п.

Данные, полученные в некоторых исследованиях по педагогической психологии, позволяют говорить, что высокая позитивная мотивация может играть роль компенсаторного фактора в случае недостаточно высоких специальных способностей или недостаточного запаса у учащегося требуемых знаний, умений и навыков. В обратном направлении компенсаторный механизм не срабатывает. Иными словами, никакой высокий уровень способностей не может компенсировать низкую учебную мотивацию или ее отсутствие и, таким образом, не может привести к высокой успешности учебной деятельности.

Изучая техническое творчество учащихся, А. А. Мотков экспериментально установил, что высокая положительная мотивация к этой деятельности может даже компенсировать недостаточный уровень специальных способностей. Заинтересованные учащиеся начинают создавать модели более оригинальные, чем их товарищи с высоким уровнем специальных способностей, но с низкой мотивацией к данной деятельности. Таким образом, от силы и структуры мотивации в очень значительной мере зависят как учебная активность учащихся, так и их успеваемость.

Выделяют три группы мотивов у студентов: 1) потребность познать; 2) потребность получить узкопрофессиональные знания и умения; 3) потребность в получении диплома о высшем образовании.

Существует определенная зависимость доминирования той или иной потребности от экстравертированности-интровертированности личности. Для людей интровертированного типа характерен высокий уровень познавательной потребности и потребности получения диплома, поэтому они более усидчивы и внимательны. Студенты экстравертированного типа не обладают столь высоким уровнем познавательной потребности, что влечет за собой малую динамику развития познания в целом. Учебная деятельность, в основном, носит пассивный и ситуативный характер, поэтому им требуется стимуляция извне.

Ощущение и восприятие в обучении

Использование различных сенсорных каналов для передачи и закрепления информации используется при обучении постоянно. Начиная с первых классов, нам подают новый материал в виде рассказа, его изображают на доске, мы читаем о нем в книге, а в последнее время можно показать фильм или отослать к тому или

иному сайту компьютера. Однако при таком способе обучения не перенапрягаются те учащиеся, у кого врожденными ведущими каналами передачи информации являются зрительный и слуховой. Они не устают за книжкой или у компьютера, не переутомляются во время многочасовых лекций. А вот кинестетикам (для которых легче усваивать информацию, если с нею можно поработать «руками», или прочувствовать, как она действует на них) приходится труднее. Как ощутить всю прелесть описываемого пейзажа или показанного фото разных по фактуре тканей, когда нет возможности пройти по аллее, или потрогать, ощутить пальцами? Невозможность использовать привычный канал переработки информации вызывает у учащегося либо отторжение изучаемого материала, недовольство педагогом либо неудовлетворенность собственными познавательными способностями.

В определенных пределах человек может развить все сенсорные каналы, и чем богаче его сенсорная организация, тем легче он справляется с получаемой информацией и, что не менее важно для общения, научается передавать свои знания людям с иными ведущими каналами приема информации.

Мышление и учение

В свое время Гегель говорил, что познавать мир можно рассудком и разумом. С помощью рассудка мы расчлняем, регистрируем и описываем чувственный опыт. Разум, как высшая ступень познания, позволяет раскрыть сущность объектов, внутренние законы и их развитие. Успешность усвоения знаний, следовательно, зависит от развития теоретического мышления учащегося.

Владение операциями мышления также повышает шанс на успех в учебе. С помощью абстрагирования обеспечивается выделение одних признаков в изучаемом предмете и отвлечение от других, в данный момент несущественных. Если студент в достаточной мере владеет этой информацией, он легко справляется с «ужиманием» информации для запоминания. Сравнение позволяет легко устанавливать сходство или различие как разных аспектов изучаемого материала, так и избежать дублирования, установить смысловые связи этого материала с уже известным студенту, которые также будут способствовать как пониманию, так и запоминанию материала. Владение обобщением, заключающимся в объединении предметов

по их существенному признаку, позволяет не переписывать отдельные абзацы из разных источников, не запоминать механически конгломерат различных точек зрения, а представить свои знания в виде стройной логической системы с наиболее общим основанием.

Студенты с аналитическим типом мышления и восприятия выделяют все подробности и детали в изучаемом материале, но часто не могут понять основной смысл. Их письменные работы очень объемны и подробны.

Студенты с синтетическим типом мышления и восприятия быстро «схватывают» суть изучаемого, но не уделяют достаточно внимания деталям и более склонны к обобщениям, вследствие чего не в состоянии составить точный пересказ. Однако легко добиваются успеха в самостоятельной подготовке аннотаций, резюме текстов.

Зная особенности своей работы с учебным материалом, студентам стоит обращать специальное внимание на качество выполнения тех типов заданий, которые не совпадают с их стилем мышления.

Речевые особенности в учебном процессе

Большую роль в успешности учебного процесса играет тезаурус обучающегося. Согласно современным психологическим воззрениям основной мерой степени трудности усвоения учебного материала является прирост семантической (смысловой) информации, который основан именно на использовании тезауруса. Если у обучающегося тезаурус невелик, то ему требуется больше времени на усвоение новой информации. Чем меньше у него сведений о связях изучаемых объектов, тем сложнее ему выделять у вновь изучаемого предмета его свойства, особенно скрытые от непосредственного восприятия.

Не меньшую роль в успешном обучении играет умение читать. Взрослый человек читает достаточно быстро, но скорость как таковая не служит гарантией успеха. Необходимо развивать способность использовать разную скорость чтения с учетом целей, а также умение выделять существенное при чтении. Учеными выделяются несколько категорий читателей в зависимости от степени проникновения в суть текста. Как мы отмечали выше (лекция «Язык и речь»), из-за того, что письменная речь лишена внеречевых средств выражения подтекста, каждому читающему требуется проводить внутреннюю, мысленную работу для понимания как худо-

жественного, так и научного произведения. Однако каждый читает текст с разной степенью проникновения в подтекст, чем и определяется успешность в дальнейшем использовании прочитанного материала. Люди читают:

1) поверхностно, выделяя лишь слова, фразы, или повествование об определенном внешнем событии. (Вопрос: «О чем «Всадник без головы»? Ответ: «О всаднике без головы!»);

2) выделяя скрытый подтекст и понимая, какой внутренний смысл таится за излагаемыми событиями;

3) выделяя не только подтекст или общий смысл, но и анализируя те мотивы, которые стоят за действиями того, или иного лица, фигурирующего в художественном тексте;

4) в дополнение к проникновению в текст, происходящему на предыдущих уровнях прочтения, анализируя мотивы, побудившие автора писать данное произведение.

Влияние эмоционально-волевой сферы. Контроль знаний и личностная тревожность (экзамены и тревожность).

Влияние эмоций и воли на успешность учебной деятельности не требует специальной аргументации. Давно известно, что задержка в развитии эмоционально-волевой сферы приводит к дезинтеграции мыслительной деятельности. Последняя проявляется в недостаточной гибкости мышления, склонности к мыслительным стереотипам, а также в склонности к шаблонным действиям, в том числе и в обучении.

Не меньшее влияние на успешность учебной деятельности оказывает такое эмоциональное свойство, как тревожность. Для первокурсников в большей степени свойственна ситуативная тревожность. В то же время количество студентов с высокой личной тревожностью возрастает к старшим курсам. Эти люди оказываются неспособными быстро переключаться на новую деятельность при изменении условий. Им требуется больше времени на подготовку к ответу на экзамене, они теряются при вопросах «в лоб», они не готовы к немедленному ответу. Поэтому для них серьезным испытанием становится тестирование, особенно с использованием компьютера в жестком временном режиме. Однако есть ситуации, когда высокотревожные хорошо работают. Медлер и Саразон показали, что высокая тревожность не мешает, если: действия автоматизированы; отсутствует связь между качеством выполненного задания и самооценкой; предыдущее задание успешно завершено; в том случае, когда преподавателями, окружающими и самим человеком не проводится параллели между успехом в конкретном задании и способностями человека.

ЛИТЕРАТУРА

Основная

1. *Ананьев, Б. Г.* Избранные психологические труды. В 2 т. / Б. Г. Ананьев. М., 1980.
2. *Андреева, Г. М.* Социальная психология / Г. М. Андреева. М., 1996.
3. *Асеев В. Г.* Мотивация поведения и формирование личности / В. Г. Асеев. М., 1976.
4. *Блейхер, Л. Ф.* Психологическая диагностика интеллекта личности / Л. Ф. Блейхер, В. М. Бурлачук. Киев, 1978.
5. *Вилюнас, В. К.* Психологические механизмы мотивации человека / В. К. Вилюнас. М., 1990.
6. *Гиппенрейтер, Ю. Б.* Введение в общую психологию. Курс лекций / Ю. Б. Гиппенрейтер. М., 1996.
7. *Годфруа, Ж.* Что такое психология. В 2 т. / Ж. Годфруа. М., 1992.
8. *Джемс, У.* Психология / У. Джемс. М., 1009.
9. *Джурицкий, А. Н.* История зарубежной педагогики / А. Н. Джурицкий. М., 1998.
10. *Додонов, Б. И.* В мире эмоций / Б. И. Додонов. М., 1978.
11. *Дормашев, Ю. Б.* Психология внимания / Ю. Б. Дормашев, В. Я. Романов. М., 1995.
12. *Дружинин, В. Н.* Психология общих способностей / В. Н. Дружинин. СПб., 2000.
13. *Дружинин, В. Н.* Экспериментальная психология / В. Н. Дружинин. М., 1997.
14. *Дудецкий, А. Я.* Теоретические вопросы воображения и творчества / А. Я. Дудецкий. Смоленск, 1974.
15. *Дьяченко, М. И.* Психология. Словарь-справочник: личность, образование, самообразование, профессия / М. И. Дьяченко, Л. И. Кандыбович. Минск, 1998.

16. *Изард, К.* Эмоции человека / К. Изард. М., 1980.
17. *Ильин, Е. П.* Психология воли / Е. П. Ильин. СПб., 2000.
18. *Ильин, Е. П.* Эмоции и чувства / Е. П. Ильин. СПб., 2001.
19. История психологии (10-30-е гг. Период открытого кризиса) / под ред. П. Я. Гальперина, А. Н. Ждан. Екатеринбург, 1999.
20. *Леонтьев, А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. М., 1982.
21. *Леонтьев, А. Н.* Проблемы развития психики / А. Н. Леонтьев. М., 1972.
22. *Логинова, Н. А.* Развитие личности и ее жизненный путь / Принцип развития в психологии / Н. А. Логинова. М., 1978.
23. *Лурия, А. Р.* Основы нейропсихологии / А. Р. Лурия. М., 1973.
24. *Лурия, А. Р.* Язык и сознание / А. Р. Лурия. М., 1979.
25. *Майерс, Д.* Социальная психология / Д. Майерс.
26. *Мясищев, В. Н.* Структура личности и отношение человека к действительности // В. Н. Мясищев. Психология личности. – М., 1982.
27. Образование и XXI век: Информационные и коммуникационные технологии. М., 1999.
28. Общение и оптимизация совместной деятельности / под ред. Г. М. Андреевой и Я. М. Яноушека. М., 1987.
29. Психология эмоций / под ред. В. К. Вилюнаса, Ю.Б. Гиппенрейтер. М., 1984.
30. *Рубинштейн, С. Л.* Основы общей психологии. В 2 т. / С. Л. Рубинштейн. М., 1989.
31. *Рубинштейн, С. Л.* Человек и мир / Рубинштейн С. Л. // Проблемы общей психологии. М., 1973. С. 255–386.
32. *Селиванов, В. И.* Воля и ее воспитание / В. И. Селиванов. М., 1986.
33. Современная психология : справочное руководство. М., 1999.
34. *Страхов, И. В.* Психология воображения / И. В. Страхов. Саратов, 1971.
35. *Сухомлинский, В. А.* Как воспитать настоящего человека / В. А. Сухомлинский. Киев, 1975.
36. Теории личности в западноевропейской и американской психологии / под ред. Д. Я. Райгородского. Самара, 1996.
37. *Теплов, Б. М.* Способности и одаренность / Б. М. Теплов. Избранные труды. В 2 т. Т. 1. М., 1985. С. 15–41.

38. *Теплов, Б. М.* Ум полководца / Б. М. Теплов. Избранные труды. В 2 т. Т. 1. М., 1985.
39. *Ушинский, К. К.* Человек как предмет воспитания / К. К. Ушинский. М., 1956.
40. *Фокин, Ю.* Психодидактика / Ю. Фокин. М., 2000.
41. *Фресс, П.* Экспериментальная психология. Вып. 4 / П. Фресс, Ж. Пиаже. М., 1973.
42. *Хекхаузен, Х.* Мотивация и деятельность. Т. 1 / Х. Хекхаузен. М., 1986.
43. Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. Работы советских авторов периода 1918-1945гг. / под ред. И. И. Ильасова, В. Я. Ляудис. М., 1980.
44. Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. Работы советских психологов периода 1946-1980гг. / под ред. И. И. Ильасова, В. Я. Ляудис. М., 1981.
45. Хрестоматия по истории современной педагогики. М., 1981.
46. Хрестоматия по общей психологии : Психология мышления / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. В. Петухова. М., 2001.
47. Хрестоматия по ощущению и восприятию. М., 1975.
48. *Хьелл, Л.* Теории личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер. СПб., 1997.
49. *Эриксон, Э.* Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон. М., 1996.

Дополнительная

1. *Абрамова, Г. С.* Практическая психология / Г. С. Абрамова. Екатеринбург, 1998.
2. *Ананьев, Б. Г.* О проблемах современного человекознания / Б. Г. Ананьев. М., 1977.
3. *Анастаси, А.* Психологическое тестирование. В 2 кн. / А. Анастаси. М., 1982.
4. *Асмолов, А. Г.* Психология личности / А. Г. Асмолов. М., 1990.
5. *Астахов, А. И.* Воспитание творчеством / А. И. Астахов. М., 1986.
6. *Аткинсон, Р.* Человеческая память и процесс обучения / Р. Аткинсон. М., 1980.

7. *Бим-Бад, В. М.* Педагогические течения в начале XX века / В. М. Бим-Бад. М., 1994.

8. *Блонский П. П.* Избранные педагогические и психологические сочинения. В 2 т. / П. П. Блонский. М., 1979.

9. *Василюк, Ф. Е.* Психология переживания : анализ преодоления критических ситуаций / Ф. Е. Василюк. М., 1984.

10. *Величковский, Б. М.* Современная когнитивная психология / Б. М. Величковский. М., 1982.

11. *Венгер, Л. А.* Педагогика способностей / Л. А. Венгер. М., 1973.

12. Возрастные и индивидуальные особенности образного мышления учащегося / под ред. И. С. Якиманской. М., 1989.

13. *Выготский, Л. С.* Мышление и речь. Собрание сочинений. В 6 т. Т. 2 / Л. С. Выготский. М., 1982.

14. *Гибш, Г.* Введение в марксистскую социальную психологию / Г. Гибш, М. Форверг. М., 1972.

15. *Голицын Г. А.* О влиянии социально-личностных факторов на зрительные иллюзии / Г. А. Голицын, В. М. Петров // Психологический журнал. 1982. Т. 3. № 4.

16. *Грановская Р. М.* Элементы практической психологии / Р. М. Грановская. Л., 1988.

17. *Гримак, Л. П.* Резервы человеческой психики : введение в психологию активности / Л. П. Гримак. М., 1989.

18. *Давыдов, В. В.* Виды обобщения в процессе обучения / В. В. Давыдов. М., 1968.

19. *Демидов, В.* Как мы видим то, что видим / В. Демидов. М., 1975.

20. *Джемс, У.* Психология / У. Джемс. М., 1991.

21. *Константинов, Н. А.* История педагогики / Н. А. Константинов, Е. Н. Медынский, М. Ф. Шабаев. М., 1982.

22. *Коршунова, Л. С.* Воображение и его роль в познании / Л. С. Коршунова. М., 1979.

23. *Левитов, Н. Д.* О психических состояниях / Н. Д. Левитов. М., 1964.

24. *Левитов, Н. Д.* Психология характера / Н. Д. Левитов. М., 1969.

25. *Ломов, Б. Ф.* Общение и социальная регуляция поведения индивида / Б. В. Ломов // Психологические проблемы социальной регуляции поведения. М., 1976.

26. *Леонгард, К.* Акцентуации характера / Г. Леонгард. Киев, 1992.

27. *Маслоу, А.* Новые рубежи человеческой природы / А. Маслоу. М., 1999.

28. *Мерлин, В. С.* Структура личности. Характер, способности, самосознание / В. С. Мерлин. Пермь, 1990.

29. *Мясищев, В. Н.* Личность и неврозы / В. Н. Мясищев. Л., 1960.

30. *Найссер, У.* Познание и реальность / У. Найссер. М., 1981.

31. Образование: идеалы и ценности (историко-теоретический аспект) / под ред. З. И. Равкина. М., 1995.

32. Образование и XXI век: Информационные и коммуникационные технологии. М., 1999.

33. *Обухова, Л. Ф.* Концепция Ж. Пиаже: за и против / Л. Ф. Обухова. М., 1981.

34. Общая психодиагностика / под общей ред. А. А. Бодалева, В. В. Столина. М., 1987.

35. *Пиаже, Ж.* Схемы действия и усвоения языка / Ж. Пиаже; под ред. Ю. С. Степанова. М., 1983.

36. *Платонов, К. К.* Проблема способностей / К. К. Платонов. М., 1972.

37. Психотерапевтическая энциклопедия / под общей редакцией Б. Д. Карвасарского. СПб., 1999.

38. *Рейковский, Я.* Экспериментальная психология эмоций / Я. Рейковский. М., 1979.

39. *Роджерс, К.* Взгляд на психотерапию. Становление человека / К. Роджерс. М., 1994.

40. *Розин, В. М.* Психология: теория и практика / В. М. Розин. М., 1997.

41. *Рубинштейн, С. Л.* Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. М., 1973.

42. *Рувинский, Л. И.* Психология самовоспитания / Л. И. Рувинский. М., 1982.

43. *Русалов, В. М.* О природе темперамента и его месте в структуре индивидуальных свойств человека / В. М. Русалов // Вопросы психологии. 1985. № 11. С. 19–33.

44. *Селье, Г.* Стресс без дистресса / Г. Селье. М., 1982.

45. *Семенов, И. Н.* Рефлексивно-творческий подход в непрерывном образовании / И. Н. Семенов // Гуманистические тенденции в развитии непрерывного образования взрослых в России и США:

Сб научн. трудов / под ред. М. В. Кларина, И. Н. Семенова. М., 1994. С. 61–76.

46. Семенович, А. В. Межполушарная организация психических процессов у левшей / А. В. Семенович. М., 1991.

47. Соссюр, Ф. де. Труды по языкознанию / Ф. де Соссюр. М., 1977.

48. Спрингер, С. Левый мозг, правый мозг: асимметрия мозга / С. Спрингер, Г. Дейч. М., 1983.

49. Сухомлинский, В. А. О воспитании / В. А. Сухомлинский. М., 1973.

50. Тоффлер, А. Футурошок / А. Тоффлер. СПб., 1997.

51. Узнадзе, Д. Н. Экспериментальные исследования по психологии установки / Д. Н. Узнадзе. Тбилиси, 1958.

52. Ушакова, Т. Н. Двойственная природа речевой способности человека / Т. Н. Ушакова // Психологический журнал. 2004. Т. 25. № 2. С. 5–16.

53. Фрейд, З. По ту сторону удовольствия / З. Фрейд. М., 1992.

54. Фрейд, З. «Я» и «Оно»: Труды разных лет. Кн. 1 / З. Фрейд. Тбилиси, 1991.

55. Фэйдимен, Дж. Теория и практика личностно-ориентированной психологии / Дж. Фэйдимен, Р. Фрейгер. М., 1996.

56. Чудновский, В. Э. Воспитание способностей и формирование личности / В. Э. Чудновский. М., 1986.

57. Чудновский, В. С. Основы психиатрии / В. С. Чудновский, Н. Ф. Чистяков. Ростов-на-Дону, 1997.

58. Шеперд, Г. Нейробиология. В 2 т. / Г. Шеперд. М., 1987.

59. Intelligence and Intelligence Testing // In: Psychology today: an introduction/ R. Bootzin...[et al.]. 7th ed., 1999. P. 309–339.

60. Lifelong Learning in the Twenty-First Century: The Changing Roles of Educational Personnel / Geneva, 2000.

61. Psychology today: An Introduction / R. R. Bootzin, G. H. Bower, J. Crocker, E. Hall. 7th ed. 1991. P. 276–283.

КРАТКИЙ СЛОВАРЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ТЕРМИНОВ

А

АБСТРАКЦИЯ (лат. abstractio — отвлечение) — мысленное выделение какого-либо признака или свойства предмета, явления с целью его более детального изучения.

АВТОРИТАРНЫЙ (лат. autoritas — влияние, власть) — характеристика человека как личности или его поведения в отношении других людей, подчеркивающая склонность пользоваться преимущественно недемократическими методами воздействия на них: давление, приказы, распоряжения и т. п.

АВТОРИТЕТНОСТЬ (лат. autoritas — влияние, власть) — способность человека иметь определенный вес среди людей, служить для них источником идей и пользоваться их признанием и уважением.

АГРЕССИВНОСТЬ (лат. aggredi — нападать) — поведение человека в отношении других людей, которое отличается стремлением причинить им неприятности, нанести вред.

АДАПТАЦИЯ (лат. adapto — приспособляю) — приспособление органов чувств к особенностям действующих на них стимулов с целью их наилучшего восприятия и предохранения рецепторов от излишней перегрузки.

АККОМОДАЦИЯ — изменение уже сложившихся знаний, навыков, умений в соответствии с возникшими новыми условиями.

АКТИВНОСТЬ — понятие, указывающее на способность живых существ производить спонтанные движения и изменяться под воздействием внешних или внутренних стимулов-раздражителей.

АКТУАЛИЗАЦИЯ (лат. actualis — деятельный) — действие, заключающееся в извлечении усвоенного материала из долговременной или кратковременной памяти с целью последующего исполь-

зования его при *узнавании, припоминании, воспоминании* или непосредственным *воспроизведением*.

АКЦЕНТУАЦИЯ — выделение какого-либо свойства или признака на фоне других, его особенное развитие.

АЛЬТРУИЗМ (лат. alter — другой) — черта характера, побуждающая человека бескорыстно приходить на помощь людям и животным.

АМБИВАЛЕНТНОСТЬ (греч. amphi — двойственность, лат. valentia — сила). В психологии чувств обозначает одновременное присутствие в душе человека противоположных, несовместимых друг с другом стремлений, касающихся одного и того же объекта.

АМНЕЗИИ — нарушения памяти, возникающие при различных локальных поражениях мозга.

АНАЛИЗ (греч. analysis — разложение, расчленение) — процесс расчленения целого на части; включен во все акты практического и познавательного взаимодействия организма со средой.

АНАЛИЗАТОР — понятие, предложенное И. П. Павловым. Обозначает совокупность *афферентных* и *эфферентных* нервных структур, участвующих в восприятии, переработке и реагировании на *раздражители*.

АНАЛОГИЯ (греч. analogos — соответственный, соразмерный) — сходство между объектами в некотором отношении.

АПАТИЯ (греч. apatheia — бесстрастность) — состояние эмоциональной пассивности, безразличия и бездеятельности; характеризуется упрощением чувств, равнодушием к событиям окружающей действительности и ослаблением побуждений и интересов.

АПРАКСИЯ (греч. apraxia — бездействие) — нарушение произвольных целенаправленных движений и действий у человека.

АССИМИЛЯЦИЯ — использование в новых условиях готовых умений и навыков без их существенного изменения.

АССОЦИАЦИЯ (лат. associatio — соединение) — связь между психическими явлениями, при которой *актуализация* одного из них влечет за собой появление другого.

АСТЕНИЯ (греч. astheneia — бессилие, слабость) — нервно-психическая слабость, проявляющаяся в повышенной утомляемости и истощаемости, сниженном *пороге чувствительности*, крайней неустойчивости *настроения*, нарушении сна.

АТТРАКЦИЯ (лат. attrahere — привлекать, притягивать) — понятие, обозначающее возникновение при восприятии человека человеком привлекательности одного из них для другого.

АУТИЗМ (греч. auto — сам) — крайняя форма психологического отчуждения, выражающаяся в уходе *индивида* от контактов с окружающей действительностью и погружении в мир собственных переживаний.

АУТОГЕННАЯ ТРЕНИРОВКА (греч. — autos — сам, genos — происхождение) — комплекс специальных упражнений, основанных на самовнушении и используемых человеком для управления собственными психическими состояниями и поведением.

АФАЗИИ — нарушения речи, возникающие при локальных поражениях коры левого полушария мозга (у правой) и представляющие собой системное расстройство различных видов речевой деятельности.

АФФЕКТ (лат. affectus — душевное волнение, страсть) — кратковременное, бурно протекающее состояние сильного эмоционального возбуждения, возникающее в результате *фрустрации* или какой-либо иной, сильно действующей на *психику* причины, обычно связанной с неудовлетворением очень важных для человека *потребностей*.

АФФЕРЕНТНЫЙ (лат. afferentis — приносящий) — понятие, характеризующее ход процесса нервного возбуждения по нервной системе в направлении от периферии тела к головному мозгу.

АФФИЛИАЦИЯ (англ. to affiliate — присоединять, присоединяться) — потребность человека в установлении, сохранении и упорочении эмоционально-положительных (дружеских, товарищеских, приятельских) отношений с окружающими людьми.

Б

БАРЬЕР ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ (франц. barriere — преграда, препятствие) — внутреннее препятствие психологической природы (нежелание, боязнь, неуверенность и т. п.), мешающее человеку успешно выполнить некоторое действие. Часто возникает в деловых и личных взаимоотношениях людей и препятствует установлению между ними открытых и доверительных отношений.

БЕЗУСЛОВНЫЙ РЕФЛЕКС (лат. reflexus — отражение) — наследственно закрепленная стереотипная форма реагирования на биологически значимые воздействия внешнего мира или изменения внутренней среды организма.

БЕССОЗНАТЕЛЬНОЕ — характеристика психологических свойств, процессов и состояний человека, находящихся вне сферы его сознания, но оказывающих такое же влияние на его поведение, как и *сознание*.

БИХЕВИОРИЗМ (англ. behaviour — поведение) — одно из ведущих направлений в американской психологии, получившее широкое распространение и в других странах, — учение, в котором в качестве предмета психологических исследований рассматривается только поведение человека и изучается его зависимость от внешних и внутренних материальных стимулов (необходимость и возможность научного исследования собственно психических явлений отрицается). Родоначальники теории — Б. Э. Торндайк, Дж. Уотсон.

БОЛЬШАЯ ГРУППА — значительное по количественному составу социальное объединение людей, образованное на основании какого-либо абстрагированного (см. *абстракция*) социально-демографического признака: пола, возраста, национальности, профессиональной принадлежности, социального или экономического положения и т. п.

БРЕД — ненормальное, болезненное состояние психики человека, сопровождающееся фантастическими образами, видениями, галлюцинациями (см. также *аутизм*).

В

ВАЛИДНОСТЬ (англ. valid — пригодный) — качество метода психологического исследования, выражающееся в его соответствии тому, для изучения и оценки чего он изначально был предназначен.

ВЕДУЩИЙ ТИП ОБЩЕНИЯ — преобладающий в данный возрастной период тип общения с окружающими людьми, благодаря которому у человека формируются его основные личностные качества.

ВЕРА — убежденность человека в чем-либо, не подкрепляемая убедительными логическими аргументами или фактами.

ВЕРБАЛЬНЫЙ (лат. verbalis — словесный) — относящийся к звуковой человеческой речи.

ВЛЕЧЕНИЕ — желание (потребность) что-либо сделать, побуждающее человека к соответствующим действиям.

ВНИМАНИЕ — состояние психологической концентрации, сосредоточенности на каком-либо объекте.

ВНУТРЕННЯЯ РЕЧЬ — особый вид человеческой речевой деятельности, непосредственно связанный с *бессознательными*, автоматически протекающими процессами перевода мысли в слово и обратно.

ВНУШАЕМОСТЬ — податливость человека действию *внушения*.

ВНУШЕНИЕ (лат. suggestio) — неосознанное (или осознанное) влияние одного человека на другого, вызывающее определенные изменения в его психологии и поведении.

ВОЗБУДИМОСТЬ — свойство живой материи приходить в состояние возбуждения под влиянием *раздражителей* и сохранять его следы в течение некоторого времени.

ВОЛЯ — свойство (состояние) человека, проявляющееся в его способности сознательно управлять своей *психикой* и *поступками*. Проявляется в преодолении препятствий, возникающих на пути достижения сознательно поставленной цели.

ВООБРАЖЕНИЕ — способность представлять отсутствующий или реально не существующий объект, удерживать его в сознании и мысленно манипулировать им.

ВОСПОМИНАНИЕ (припоминание) — воспроизведение по *памяти* какой-либо ранее воспринятой информации. Один из основных процессов памяти.

ВОСПРИЯТИЕ — процесс приема и переработки человеком различной информации, поступающей в мозг через *органы чувств*. Завершается формированием *образа*.

ВОСПРОИЗВЕДЕНИЕ — доступное для наблюдения *умственное действие*, заключающееся в восстановлении и реконструкции актуализированного содержания в той или иной знаковой форме.

ВРЕМЯ РЕАКЦИИ — интервал времени между началом действия какого-либо *стимула* и появлением в организме определенной *реакции* на него.

ВТОРАЯ СИГНАЛЬНАЯ СИСТЕМА — система речевых знаков, *символов*, вызывающих у человека такие же реакции, как и реальные объекты, которые этими символами обозначены.

ВЫБОРКА — группа людей, на которой проводится исследование (в противоположность выборке, генеральной совокупностью называют множество людей, на которых распространяются результаты исследования); выборка является частью генеральной совокупности.

Г

ГАЛЛЮЦИНАЦИИ (лат. hallucinatio — бред, видение) — нереальные, фантастические образы, возникающие у человека во время болезни, влияющих на состояние его психики (см. также *аутизм, бред*).

ГЕНИАЛЬНОСТЬ (лат. genius — дух) — высший уровень развития у человека каких-либо *способностей*, делающий его выдающейся личностью в соответствующей области или сфере деятельности.

ГЕНОТИП (греч. genos — происхождение, typos — форма, образец) — совокупность генов или каких-либо качеств, полученных человеком в наследство от своих родителей.

ГЕШТАЛЬТГРУППЫ — группы людей, образуемые для психотерапевтического воздействия в *гештальттерапии*.

ГЕШТАЛЬТТЕРАПИЯ (нем. gestalt — целостная форма, образ, структура) — система методов и процедур психотерапевтического воздействия на человека, основанных на теории *гештальтпсихологии* — области психологических исследований, ставящих во главу угла закономерности образования и функционирования целостных структур, исходя из которых объясняются их элементы и связи между ними (главный принцип — безусловное принятие человеком себя, других людей и всего остального мира такими, какие они есть; восприятие и оценка наличного состояния как вполне совершенного, не требующего изменения или улучшения).

ГИПНОЗ (греч. hypnos — сон) — вызванное внушающим воздействием временное отключение сознания человека или снятие сознательного контроля над собственным поведением.

ГОЛОВНОЙ МОЗГ — передний отдел центральной нервной системы позвоночных животных и человека, помещающийся в полости черепа; материальный субстрат высшей нервной деятельности и главный регулятор всех жизненных функций организма.

ГОМЕОСТАЗ (греч. homoios — подобный, stasis — стояние) — нормальное состояние равновесия органических и других процессов в живой системе.

ГРЕЗЫ — фантазии, мечты человека, рисующие в его воображении приятные, желаемые картины будущей жизни.

ГРУППА — совокупность людей, выделенная на основе какого-либо одного или нескольких, общих для них признаков (см. также *малая группа*).

ГРУППОВАЯ ДИНАМИКА (греч. dynamis — сила) — направление исследований в *социальной психологии*, которое изучает процесс возникновения, функционирования и развития разных групп.

ГРУППЫ ВСТРЕЧ — специальные малые группы, применяемые в практике *социально-психологического тренинга* с аналогичным названием; цель этого тренинга — обнаружение и использование резервов саморазвития личности, заложенных в ней самой, через специальные приемы, помогающие личности осознать свои возможности, избавиться от психологических барьеров и комплексов.

ГРУППЫ ПСИХОДРАМЫ — малые группы, в которых через ролевое поведение людьми лучше осознаются и эффективно решаются их собственные проблемы; усваиваемые роли становятся достоянием личности и позволяют ей хорошо адаптироваться в жизни.

ГРУППЫ ТЕЛЕСНОЙ ТЕРАПИИ — группы, в которых в процессе психотерапевтической работы большое значение придается прямым телесным контактам людей как средству избавления от психологических проблем.

ГРУППЫ ТРЕНИНГА УМЕНИЙ — бихевиористски ориентированные группы, рассчитанные на выработку у их участников полезных для жизни умений и навыков, в частности коммуникативных; благодаря умениям, вырабатываемым в этих группах, человек может избавиться от тревожности, агрессивности, неуверенности в себе и других привычных форм отрицательного поведения.

ГУМАНИСТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ — направление в зарубежной психологии, в последнее время бурно развивающееся и в нашей стране, признающее своим главным предметом *личность* как уникальную целостную систему, которая представляет собой не нечто заранее заданное, а «открытую возможность» *самоактуализации*, присущую только человеку.

Д

ДЕВИАНТНОЕ ПОВЕДЕНИЕ (лат. deviatio — отклонение) — поведение с отклонением от принятых в обществе правовых или нравственных норм (основные виды такого поведения — преступность и уголовно не наказуемое аморальное поведение).

ДЕПЕРСОНАЛИЗАЦИЯ (лат. persona — личность, лицо — обезличивание) — временная утрата человеком психологических и поведенческих особенностей, характеризующих его как *личность*.

ДЕПРЕССИЯ (лат. depressio — подавление) — состояние душевного расстройства, подавленности, характеризующееся упадком сил и снижением *активности*.

ДЕТЕРМИНИЗМ (лат. determinare — определять) — философско-гносеологическое учение, утверждающее наличие и возможность установления объективных причин всех явлений, существующих в мире (в психологии — закономерная и необходимая зависимость психических явлений от порождающих их факторов).

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ — специфический вид человеческой активности, направленной на творческое преобразование, совершенствование действительности и самого себя.

ДИАЛОГ (греч. dialogos) — попеременный обмен репликами двух и более людей.

ДИСТРЕСС — отрицательное влияние стрессовой (см. *стресс*) ситуации на деятельность человека.

ДУША — понятие, отражающее исторически изменявшиеся воззрения на *психику* человека и животных.

Ж

ЖЕЛАНИЕ — состояние актуализированной, то есть начавшей действовать, *потребности*, сопровождаемое стремлением и готовностью сделать что-либо конкретное для ее удовлетворения.

ЖЕСТ — движение рук человека, выражающее его внутреннее состояние или указывающее на какой-либо объект во внешнем мире.

ЖИТЕЙСКИЕ ПОНЯТИЯ — те понятия, которые используются людьми в повседневном языке, в обыденном общении; от научных понятий отличаются меньшей определенностью и точностью, большей изменчивостью формулировок, слабой операционализацией и верификацией.

З

ЗАДАТКИ — предпосылки к развитию способностей (их биологический или социальный фундамент). Могут быть врожденными или приобретенными.

ЗАМЕЩЕНИЕ (сублимация) — один из защитных механизмов,

представляющих собой подсознательную замену одной, запретной или практически недостижимой цели на другую, разрешенную и более доступную, способную хотя бы частично удовлетворить актуальную потребность.

ЗАЩИТНЫЕ МЕХАНИЗМЫ — психоаналитическое понятие, обозначающее совокупность бессознательных приемов, с помощью которых человек оберегает себя от психологических травм и неприятных переживаний, стремясь вместе с тем сохранить в целостности сложившийся «Я»-образ.

ЗНАЧЕНИЕ (слова, понятия) — то содержание, которое вкладывают в данное слово или понятие все употребляющие его люди.

И

ИДЕНТИФИКАЦИЯ (лат. identificare — отождествлять) — в психологии — установление сходства одного человека с другим, направленное на его воспоминание и собственное развитие идентифицирующегося с ним лица.

ИКОНИЧЕСКАЯ ПАМЯТЬ — (см. *мгновенная память*).

ИЛЛЮЗИИ (лат. illusio — ошибка, заблуждение) — феномены восприятия, воображения и памяти, существующие только в голове человека и не соответствующие какому-либо реальному явлению или объекту.

ИМИДЖ (англ. image — образ) — сложившийся в массовом сознании и имеющий характер *стереотипа* эмоционально окрашенный образ кого-либо или чего-либо.

ИМПРИНТИНГ (англ. imprint — запечатлеть) — вид приобретения опыта, занимающий промежуточное положение между научением и врожденными реакциями; одна из форм памяти.

ИМПУЛЬСИВНОСТЬ — характерологическая черта человека, проявляющаяся в его склонности к скоропалительным решениям, непродуманным действиям и поступкам.

ИНДИВИД (лат. Individuum — неделимое) — отдельно взятый человек в совокупности всех присущих ему качеств: биологических, физических, социальных, психологических и др.

ИНДИВИДУАЛЬНОСТЬ — своеобразное сочетание индивидуальных свойств человека, отличающее его от других людей.

ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ СТИЛЬ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ — устойчивое сочетание особенностей выполнения разных видов деятельно-

сти одним и тем же человеком.

ИНИЦИАТИВА (лат. *initio* — начинать, посвящать в таинство) — проявление человеком активности, не стимулированной извне и не определяемой не зависящими от него обстоятельствами.

ИНСАЙТ (англ. *insight* — постижение, озарение) — неожиданное для самого человека, внезапное нахождение решения какой-либо проблемы, над которой он долго и настойчиво думал.

ИНСТИНКТ (лат. *instinctus* — побуждение) — врожденная, малоизменяемая форма поведения, обеспечивающая приспособление организма к типичным условиям его жизни.

ИНТЕЛЛЕКТ (лат. *intellectus* — разумение, понимание) — совокупность умственных способностей человека и некоторых высших животных, например человекообразных обезьян.

ИНТЕНЦИЯ (лат. *intentio* — стремление) — направленность сознания, мышления на какой-либо предмет.

ИНТЕРАКЦИЯ (англ. *interaction*) — взаимодействие.

ИНТЕРЕС — эмоционально окрашенное, повышенное внимание человека к какому-либо объекту или явлению; форма проявления познавательной потребности.

ИНТЕРФЕРЕНЦИЯ (лат. *inter* — между, *ferentis* — несущий) — нарушение нормального хода одного процесса вмешательством другого.

ИНТРОВЕРСИЯ (лат. *intro* — внутрь, *versio* — поворачивать, обращать) — обращенность сознания человека к самому себе; поглощенность собственными проблемами и переживаниями, сопровождаемая ослаблением внимания к тому, что происходит вокруг (одна из базовых черт личности).

ИНТРОСПЕКЦИЯ (лат. *introspecto* — гляжу внутрь, всматриваюсь) — метод познания человеком психических явлений путем самонаблюдения.

ИНТУИЦИЯ (лат. *intueri* — пристально, внимательно смотреть) — способность быстро находить верное решение задачи и ориентироваться в сложных жизненных ситуациях, а также предвидеть ход событий.

ИНФАНТИЛИЗМ ЛИЧНОСТНЫЙ (лат. *infantilis* — младенческий, детский) — сохранение в психике и поведении взрослого особенностей, присущих детскому возрасту.

ИСПЫТУЕМЫЙ — человек, над которым проводятся научные психологические опыты.

ИПОХОНДРИЯ — состояние чрезмерного внимания к своему

здоровью, страх перед неизлечимыми болезнями.

К

КАТАРСИС (греч. *katharsis* — очищение) — психоаналитический (см. *психоанализ*) термин, обозначающий душевное облегчение, наступающее у человека после сильных эмоциональных переживаний типа *аффекта* или *стресса*.

КЛИМАТ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ (греч. *klima* (*klimatos*) — наклон) — качественная сторона межличностных отношений, проявляющаяся в виде совокупности психологических условий, способствующих или препятствующих продуктивной совместной деятельности и всестороннему развитию личности в группе.

КОЛЛЕКТИВ (лат. *collectivus* — собирательный) — группа объединенных общими целями и задачами людей, достигая в процессе социально ценной совместной деятельности высокого уровня развития.

КОММУНИКАЦИИ (лат. *communico* — делаю общим, связываю, общаюсь) — смысловой аспект социального взаимодействия: контакты, общение, обмен информацией между людьми.

КОМПЛЕКС (лат. *complexus* — связь, сочетание) — соединение отдельных психических процессов в целое, отличное от суммы своих элементов.

КОМПЛЕКС НЕПОЛНОЦЕННОСТИ — сложное состояние человека, связанное с недостатком каких-либо качеств (способностей, знаний, умений и навыков), сопровождаемое глубокими отрицательными эмоциональными переживаниями по этому поводу.

КОНКУРЕНЦИЯ (лат. *concurro* — сбегаясь, сталкиваясь) — одна из основных форм организации межличностного взаимодействия, характеризующаяся достижением индивидуальных или групповых целей, интересов в условиях противоборства с добивающимися этих же целей и интересов других индивидов или групп.

КОНСТАТНОСТЬ (лат. *constans* (*constantis*) — постоянный) — относительная независимость воспринимаемых характеристик объектов от параметров раздражения рецепторных поверхностей органов чувств.

КОНСТАТНОСТЬ ВОСПРИЯТИЯ — свойство воспринимать объекты и видеть их относительно постоянными по величине, фор-

ме и цвету в изменяющихся физических условиях восприятия.

КОНФАБУЛЯЦИИ (лат. confabulo — болтаю) — ложные воспоминания, наблюдающиеся при нарушениях памяти.

КОНФЛИКТ (лат. conflictus — столкновение) — столкновение противоположно направленных *целей, интересов, позиций, мнений* или взглядов *оппонентов* или субъектов взаимодействия.

КОНФЛИКТ ВНУТРИЛИЧНОСТНЫЙ — состояние неудовлетворенности человека какими-либо обстоятельствами его жизни, связанное с наличием у него противоречащих друг другу интересов, стремлений, потребностей, порождающих *аффекты и стрессы*.

КОНФЛИКТ МЕЖЛИЧНОСТНЫЙ — трудноразрешимое противоречие, возникающее между людьми и вызванное несовместимостью их взглядов, интересов, целей, потребностей.

КОНФОРМНОСТЬ (лат. conformis — подобный, сообразный) — некритическое принятие человеком чужого неправильного мнения, сопровождаемое неискренним отказом от собственного мнения, в правдивости которого человек внутренне не сомневается.

КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ РЕФЛЕКТОРНАЯ ДУГА — понятие, расширяющее и углубляющее представление И. П. Павлова о *рефлекторной дуге* за счет включения в него новейших данных о специализации и работе различных групп нейронов коры головного мозга.

КОНЦЕПЦИЯ ТРАНСАКТНОГО АНАЛИЗА — совокупность научных взглядов американского психолога Э. Берна и его последователей о том, что судьба человека предопределена в существенной степени особенностями его бессознательного, которое как бы влечет его к определенным событиям — успеху, неудаче, трагедиям и т.д. По Э. Берну, в бессознательном человека как бы сидит некий «маленький человек» и дергает за веревочки, управляя жизнью «большого человека» по сценарию, зафиксированному в бессознательном с помощью жизненных ситуаций, имевших место при активном формировании бессознательного (в детские, юношеские годы).

КОРРЕЛЯЦИЯ (лат. correlatio — соотношение) — понятие, указывающее на статистическую связь, существующую между изучаемыми явлениями.

КРИЗИС — состояние душевного расстройства, вызванное длительной неудовлетворенностью человека собой и своими взаимоотношениями с окружающим миром.

Л

ЛАБИЛЬНОСТЬ (лат. labilis — скользящий, неустойчивый) — свойство нервных процессов (нервной системы), проявляющееся в способности проводить определенное количество нервных импульсов за единицу времени. Лабильность также характеризует скорость возникновения и прекращения нервного процесса.

ЛИБИДО — одно из ключевых понятий *психоанализа*. Обозначает некоторый вид энергии, чаще всего биохимической, которая лежит в основе потребностей и поступков человека. Понятие введено в научный оборот З. Фрейдом (изначально использовалось как синоним сексуального влечения).

ЛИДЕР (англ. leader — ведущий) — член группы, чей авторитет безоговорочно признается остальными членами, готовыми следовать за ним. Группа признает за лидером право принимать ответственные решения в значимых для нее ситуациях.

ЛИДЕРСТВО — отношения доминирования и подчинения, влияния и следования в системе *межличностных отношений в группе*.

ЛИЧНОСТЬ — понятие, обозначающее совокупность устойчивых психологических качеств человека, составляющих его *индивидуальность*.

ЛОКУС КОНТРОЛЯ — индивидуально-психологическое понятие, характеризующее то, в чем данный человек видит основные причины собственного поведения и поступков других людей (при внутреннем *л. к.* эти причины помещаются в самом человеке, в его психологии, а при внешнем *л. к.* они располагаются вне данного человека, например во внешних объективных обстоятельствах его жизни).

ЛОНГИТЮДНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ (англ. longitude — долгота) — длительное по времени своего проведения научное исследование процессов формирования, развития и изменения каких-либо психических или поведенческих явлений.

ЛЮБОВЬ — высшее духовное чувство человека, богатое разнообразными эмоциональными переживаниями, основанное на благородных чувствах и высокой морали и сопровождаемое готовностью сделать все от себя зависящее для благополучия любимого человека.

М

МАЛАЯ ГРУППА — небольшая по численности совокупность людей, включающая от 2–3 до 20–30 человек, занятых общим делом и имеющих прямые личные контакты друг с другом.

МАНИПУЛИРОВАНИЕ (лат. *manipulatio* — ручной прием, действие) — совершение каких-либо действий, поступков с целью достижения своих замыслов, интересов, потребностей за счет другого (или в ущерб интересам другого человека) в скрытой, завуалированной форме. В работах Д. Карнеги популяризируется в качестве наиболее рационального метода в процессе взаимодействия с людьми.

МАССОВЫЕ КОММУНИКАЦИИ (лат. *communicatio* — сообщение, передача) — средства передачи информации, рассчитанные на массовую аудиторию: печать, радио, телевидение и т. п.

МГНОВЕННАЯ ПАМЯТЬ — память, рассчитанная на очень короткое по времени сохранение в голове человека следов воспринятого материала (действует, как правило, только во время самого процесса восприятия).

МЕЖГРУППОВЫЕ ОТНОШЕНИЯ — совокупность социально-психологических явлений, характеризующих субъективное отражение (восприятие) многообразных связей, возникающих между социальными группами, а также обусловленный ими способ взаимодействия групп.

МЕЖЛИЧНОСТНЫЕ ОТНОШЕНИЯ — субъективно переживаемые взаимосвязи между людьми, объективно проявляющиеся в характере и способах взаимных влияний, оказываемых людьми друг на друга в процессе *совместной деятельности и общения*.

МЕЛАНХОЛИК (греч. *melas* (*melanos*) — черные, *chole* — желчь) — один из четырех типов *темперамента*; человек, чье поведение характеризуется низким уровнем психической активности, замедленностью реакций на действующие *стимулы*, сдержанностью моторики и речи, быстрой утомляемостью.

МЕЧТЫ — планы человека на будущее, представленные в его *воображении* и реализующие наиболее важные для него *потребности и интересы*.

МИМИКА — совокупность движений частей лица человека, выражающая его состояние или отношение к тому, что он воспринимает (представляет, обдумывает, напоминает и т. п.).

ММРГ — известный личностный психологический тест, расфигурываемый как Миннесотский многофакторный личностный опросник (широко применяется в клинической психодиагностике для оценки степени отклонения от медицинской нормы уровня развития целого ряда личностных свойств человека).

МОДАЛЬНОСТЬ (лат. *modus* — способ) — одно из основных свойств *ощущений*, их качественная характеристика.

МОТИВ (франц. *motif* — повод к действию) — внутренняя устойчивая психологическая причина поведения или поступка человека.

МОТИВАЦИЯ — побуждения, вызывающие *активность* организма и определяющие ее направленность.

МЫШЛЕНИЕ — психологический процесс познания, связанный с открытием субъективно нового знания, с решением задач, с творческим преобразованием действительности.

Н

НАБЛЮДЕНИЕ — метод психологического исследования, рассчитанный на непосредственное получение нужной информации через *органы чувств*.

НАВЫК — сформированное, автоматически осуществляемое действие, не требующее сознательного контроля и специальных волевых усилий для его выполнения.

НАДЕЖНОСТЬ — один из критериев качества научного метода исследования, относящийся к точности психологических измерений.

НАМЕРЕНИЕ — сознательное *желание*, готовность что-либо сделать.

НАПРАВЛЕННОСТЬ ЛИЧНОСТИ — понятие, обозначающее совокупность *потребностей* и *мотивов* личности, определяющих главное направление ее поведения.

НАПРЯЖЕННОСТЬ — состояние повышенного физического или психологического возбуждения, сопровождаемое неприятными внутренними чувствами и требующее разрядки.

НАСТОЙЧИВОСТЬ — волевое качество, направленное на то, чтобы неуклонно, вопреки трудностям и препятствиям, добиваться осуществления *цели*.

НАСТРОЕНИЕ — эмоциональное состояние человека, связанное со слабо выраженными положительными или отрицательными эмоциями и существующее в течение длительного времени.

НАУЧЕНИЕ — процесс и результат приобретения индивидуального опыта (знаний, *умений и навыков*).

НЕВЕРБАЛЬНЫЕ СРЕДСТВА ОБЩЕНИЯ — жесты, мимика, пантомимика, другие выразительные движения, служащие человеку средством общения с людьми (включает в себя целый ряд знаковых систем: кинесику, проксемику, экстра- и паралингвистику, визуальный контакт).

НЕГАТИВИЗМ (лат. *negatio* — отрицание) — демонстративное противодействие человека другим людям, неприятие им разумных советов со стороны других людей.

НЕЙРОН (греч. *νευρον* — нерв) — нервная клетка со всеми ее отростками, основная структурная единица *нервной системы*.

НЕЙРОТИЗМ — свойство человека, характеризующееся его повышенной *возбудимостью, импульсивностью и тревожностью*.

НЕРВНАЯ СИСТЕМА (греч. *νευρον* — нерв и *systema* — целое, составленное из частей) — совокупность нервных образований у животных и человека, с помощью которых осуществляется восприятие действующих на организм раздражителей, обработка возникающих при этом импульсов возбуждения, формирование ответных реакций.

НОНКОНФОРМИЗМ (лат. *non* — не, нет и *conformis* — подобный, соответствующий) — стремление во что бы то ни стало перечить мнению большинства и поступать противоположным образом, не считаясь ни с чем (синоним понятия «*негативизм*»).

НОРМЫ ГРУППОВЫЕ (СОЦИАЛЬНЫЕ) (лат. *norma* — руководящее начало, точное предписание, образец) — принятые в данном обществе или *группе* правила поведения, регулирующие взаимоотношения людей.

О

ОБОБЩЕНИЕ — выделение общего из множества частных явлений. Перенос однажды сформированных знаний, *умений и навыков* на новые задачи и ситуации (см. *абстракция*).

ОБРАЗ — субъективная обобщенная картина мира (предметов, явлений), складывающаяся в результате переработки информации о нем, поступающей через *органы чувств*.

ОБРАТНАЯ СВЯЗЬ — процесс получения информации о состояниях партнера по *общению* с целью улучшения общения и достижения желаемого результата.

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ — область психологической науки, изучающая общие закономерности психики и поведения человека, разрабатывающая основные понятия и представляющая главные законы, на основе которых формируется, развивается и функционирует *психика* человека.

ОБЩЕНИЕ — сложный, многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, взаимодействие субъектов.

ОБЩЕСТВЕННОЕ МНЕНИЕ — совокупное оценочное суждение, выражающее отношение коллектива, социальной общности (или их значительной части), к различным событиям и явлениям окружающей действительности, затрагивающим общие интересы.

ОБЪЕКТ ИССЛЕДОВАНИЯ — тот объект, на котором проводится научное исследование (например, человек или группа людей).

ОДАРЕННОСТЬ — наличие у человека *задатков* к развитию способностей.

ОЛИГОФРЕНИЯ (греч. *oligos* — немногий, незначительный, *phren* — ум) — патологическое снижение способностей у человека.

ОНТОГЕНЕЗ (греч. *on*, род. падеж *ontos* — сущее, *genesis* — рождение, происхождение) — процесс индивидуального развития организма или *личности*.

ОПЕРАТИВНАЯ ПАМЯТЬ — форма памяти, рассчитанная на сохранение информации в течение определенного времени, необходимого для выполнения некоторого действия или *операции*.

ОПЕРАЦИЯ (лат. *operatic* — действие) — единица *деятельности*, способ выполнения *действия*, определяемый условиями наличной (внешней или мысленной) *ситуации*.

ОПРОС — метод психологического изучения, в процессе применения которого *испытуемым* задаются вопросы и на основе ответов на них судят о личностных особенностях этих людей.

ОПТИМИЗАЦИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ — это процесс выявления и установления соответствия данной деятельности принципам оптимальности, которые выражают требования объективных законов осуществления управления; она призвана обеспечить наилучшее выполнение руководителем управленческих функций.

ОПЫТ — результат чувственно эмпирического отражения в человеческой психике объективной действительности, выражающийся в единстве знаний, навыков, умений.

ОРГАНИЗАТОРСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ — практическая деятельность по созданию связей, взаимодействия между субъектами деятельности, а также управление ее процессом.

ОРГАНЫ ЧУВСТВ — нервные устройства, служащие приемниками *сигналов*, информирующих субъект об изменениях в окружающей среде и в его организме.

ОТРАЖЕНИЕ — всеобщее свойство материи, заключающееся в способности объектов воспроизводить с различной степенью адекватности признаки, структурные характеристики и отношения других объектов.

ОЩУЩЕНИЕ — субъективное *отражение* свойств предметов объективного мира, возникающее при их непосредственном воздействии на *рецепторы*.

П

ПАМЯТЬ — процессы запоминания, сохранения, воспроизводства и переработки человеком разнообразной информации.

ПАМЯТЬ ГЕНЕТИЧЕСКАЯ — память, обусловленная *генотипом*, передаваемая из поколения в поколение (то есть наследственная).

ПАМЯТЬ ДОЛГОВРЕМЕННАЯ — память, рассчитанная на длительное хранение и многократное воспроизведение информации при условии ее сохранения.

ПАМЯТЬ КРАТКОВРЕМЕННАЯ — память, рассчитанная на хранение информации в течение небольшого промежутка времени, от нескольких десятков секунд, до тех пор пока содержащаяся в ней информация не будет использована или переведена в долговременную память.

ПАМЯТЬ ОПЕРАТИВНАЯ — (см. оперативная память).

ПАНИКА (греч. *panikon* — безотчетный ужас) — массовидное явление *психики*, характеризующееся возникновением одновременно у многих людей, находящихся в контактах друг с другом, чувства страха, беспокойства, а также беспорядочных, хаотичных движений и непродуманных действий (один из видов поведения *толпы*).

ПАНТОМИМИКА — система выразительных движений, совершаемых при помощи тела.

ПАТОПСИХОЛОГИЯ (греч. *pathos* — страдание, болезнь) — отрасль психологической науки, связанная с изучением отклонений в психике и поведении человека при различных заболеваниях.

ПЕРЕЖИВАНИЕ — ощущение, сопровождаемое эмоциями.

ПЕРСОНАЛИЗАЦИЯ (лат. *persona* — личность) — процесс превращения человека в *личность*, приобретения им *индивидуальности*.

ПЕРЦЕПЦИЯ СОЦИАЛЬНАЯ (лат. *perceptio* — восприятие и *socialis* — общественный) — *восприятие, понимание* и оценка людьми социальных объектов (других людей, самих себя, групп, социальных общностей и т. п.).

ПЛЮРАЛИЗМ (лат. *pluralis* — множественность) — проявление в *деятельности и общении* широкого спектра мнений, ориентации, многовариантности оценок, высказываемых *индивидами* относительно значимых для них ситуаций.

ПОВЕДЕНИЕ — присущее живым существам взаимодействие с окружающей средой, опосредствованное их внешней (двигательной) и внутренней (психической) *активностью*.

ПОГРАНИЧНОЕ СОСТОЯНИЕ — слабо выраженные нервно-психические расстройства, состояния на грани нормы и психического отклонения.

ПОДВИЖНОСТЬ — одно из первичных свойств *нервной системы*, состоящее в способности быстро реагировать на изменения в окружающей среде.

ПОДРАЖАНИЕ — сознательное или бессознательное следование человека какому-либо примеру, образцу.

ПОНИМАНИЕ — способность постичь *смысл* и *значение* чего-либо и достигнутый благодаря этому результат.

ПОСТУПОК — сознательно совершенное человеком и управляемое *волей* действие, исходящее из определенных *убеждений*.

ПОТРЕБНОСТЬ — состояние нужды организма, индивида, личности в чем-то, необходимом для их нормального существования.

ПРЕДМЕТНОСТЬ ВОСПРИЯТИЯ — свойство восприятия представлять мир не в виде отдельных ощущений, а в форме целостных образов, относящихся к воспринимаемым предметам.

ПРЕДРАССУДОК — устойчивое ошибочное мнение, не подкрепляемое фактами и логикой, основанное на *вере*.

ПРЕДСТАВЛЕНИЕ — процесс и результат воспроизводства в виде образа какого-либо объекта, события, явления.

ПРИВЫКАНИЕ — прекращение или снижение остроты реагирования на еще продолжающий действовать раздражитель.

ПРИНЯТИЕ РЕШЕНИЯ — акт волевого действия и одновременно этап управленческого цикла, когда личность на основе переработанной информации, как правило, в результате борьбы мотивов приходит к необходимости сохранения одного из них как ведущего, главного, смыслообразующего, которому она подчиняет свою конкретную деятельность.

ПРОЕКЦИЯ (лат. projectio — выбрасывание вперед) — процесс и результат постижения и порождения *значений*, заключающийся в осознанном или бессознательном перенесении субъектом собственных свойств, *состояний* на внешние объекты.

ПРОНИЦАТЕЛЬНОСТЬ — качество человека, выражающееся в способности замечать, чувствовать, предвосхищать и прогнозировать намерения, действия и поступки других людей, развитие процессов и явлений в реальных условиях.

ПРОСОЦИАЛЬНОЕ ПОВЕДЕНИЕ — поведение человека среди людей, бескорыстно направленное на их благо.

ПСИХИКА (греч. psychikos — душевный) — общее понятие, обозначающее совокупность всех психических явлений, изучаемых в психологии.

ПСИХИЧЕСКИЕ ПРОЦЕССЫ — процессы, происходящие в голове человека и отражающиеся в динамически изменяющихся психических явлениях: *ощущениях, восприятии, воображении, памяти, мышлении, речи* и др.

ПСИХОАНАЛИЗ (греч. psyche — душа и analysis — разложение, расчленение) — учение, созданное З. Фрейдом. Содержит систему идей и методов интерпретации сновидений и других бессознательных психических явлений, а также диагностики и лечения различных душевных заболеваний.

ПСИХОДИАГНОСТИКА (греч. psyche — душа и diagnostikos — способный распознавать) — отрасль психологической науки, разрабатывающая методы выявления и измерения индивидуально-психологических особенностей личности.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СОВМЕСТИМОСТЬ ЛЮДЕЙ — способность людей находить взаимопонимание, налаживать деловые и личные контакты, сотрудничать друг с другом.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ КЛИМАТ — (см. климат социально-психологический).

ПСИХОЛОГИЯ (греч. psyche — душа и logos — учение, наука) — наука о закономерностях развития и функционирования *психики* как особой формы жизнедеятельности.

ПСИХОЛОГИЯ УПРАВЛЕНИЯ — отрасль психологии, изучающая психологические закономерности управленческой деятельности.

ПСИХОСОМАТИЧЕСКИЕ РАССТРОЙСТВА (греч. psyche — душа и soma — тело) — нарушения функций внутренних органов и систем, возникновение и развитие которых в наибольшей степени свя-

зано с нервно-психическими факторами, *переживанием* острой или хронической психологической травмы, специфическими особенностями эмоционального реагирования личности.

Р

РАЗДРАЖИТЕЛЬ — любой фактор, воздействующий на организм и способный вызвать в нем какую-либо реакцию.

РАССЕЯННОСТЬ — неспособность *внимания* сконцентрироваться на объекте.

РЕАКЦИЯ (лат. re — против, actio — действие) — ответ организма на изменение во внешней или внутренней среде.

РЕЛАКСАЦИЯ (лат. relaxatio — уменьшение напряжения, ослабление) — состояние покоя, расслабленности, возникающее у субъекта вследствие снятия напряжения, после сильных *переживаний* или физических усилий.

РЕФЕРЕНТНАЯ ГРУППА (лат. referens — сообщающий) — группа людей, в чем-то привлекательных для индивида, чьи ценности, суждения, нормы и правила поведения он безусловно разделяет и принимает для себя.

РЕФЕРЕНТНАЯ ЛИЧНОСТЬ — человек, особенно значимый и ценный для другого человека как образец для подражания (*р. л.* выступает как источник основных ценностей, норм и правил поведения, суждений и поступков для другого человека).

РЕФЛЕКС (лат. reflexus — отражение) — опосредствованная *нервной системой* закономерная ответная реакция организма на *раздражитель*.

РЕФЛЕКС БЕЗУСЛОВНЫЙ — (см. безусловный рефлекс).

РЕФЛЕКС УСЛОВНЫЙ — приобретенная реакция организма на определенный *раздражитель*, возникшая в результате сочетания воздействия этого раздражителя с положительным подкреплением со стороны актуальной *потребности*.

РЕФЛЕКСИЯ (лат. reflexio — обращение назад) — способность сознания человека сосредоточиться на самом себе.

РЕФЛЕКТОРНАЯ ДУГА — понятие, обозначающее совокупность нервных структур, проводящих нервные импульсы от *раздражителей*, находящихся на периферии тела, к центру (см. *афферентный*), перерабатывающих их в *центральной нервной системе* и вызывающих реакцию на соответствующие *раздражители*.

РЕЦЕПТОР (лат. *recipere* — получать) — специализированное органическое устройство, расположенное на поверхности тела или внутри него и предназначенное для восприятия различных по своей природе *раздражителей*: физических, химических, механических и т. д. — и их преобразования в нервные электрические импульсы.

РЕЦИПИЕНТ (лат. *recipientis* — получающий) — субъект, воспринимающий адресованное ему сообщение.

РЕЧЬ — система используемых человеком звуковых сигналов, письменных знаков и *символов* для представления, переработки, хранения и передачи информации.

РЕШИТЕЛЬНОСТЬ — способность человека самостоятельно принимать ответственные решения и неуклонно реализовывать их в деятельности.

РИГИДНОСТЬ (лат. *rigidus* — жесткий, твердый) — заторможенность мышления, проявляющаяся в трудности отказа человека от однажды принятого решения, способа мышления и действий.

РОЛЬ (франц. *role*) — социальная функция *личности*; понятие, обозначающее поведение человека в определенной жизненной ситуации, соответствующей занимаемому им положению (например, роль руководителя, подчиненного, отца, матери и т. п.).

РУКОВОДИТЕЛЬ — лицо, на которое официально возложены функции управления *коллективом* и организации его деятельности.

С

САМОАКТУАЛИЗАЦИЯ (лат. *actualis* — действительный, настоящий) — стремление человека к возможно более полному выявлению и развитию своих личностных возможностей.

САМООБЛАДАНИЕ — способность человека сохранять внутреннее спокойствие, действовать разумно и взвешенно в сложных жизненных ситуациях.

САМООПРЕДЕЛЕНИЕ ЛИЧНОСТИ — самостоятельный выбор человеком своего жизненного пути, целей, ценностей, нравственных норм, будущей профессии и условий жизни.

САМООЦЕНКА — оценка человеком собственных возможностей, качеств, достоинств и недостатков, места среди других людей.

САМОРЕГУЛЯЦИЯ (лат. *regulare* — приводить в порядок, налаживать) — процесс управления человеком собственными психологическими и физиологическими состояниями, а также поступками.

САМОСОЗНАНИЕ — осознание человеком самого себя, своих собственных качеств, своего "Я".

САНГВИНИК (лат. *sanquis* — кровь) — тип *темперамента*, характеризующийся высокой психической *активностью*, энергичностью, работоспособностью, быстротой реакций, разнообразием и богатством *миимики*, быстрым темпом речи.

СВОЙСТВА НЕРВНОЙ СИСТЕМЫ ЧЕЛОВЕКА — устойчивые особенности *нервной системы*, влияющие — при прочих равных условиях — на индивидуальные психологические особенности человека.

СЕНЗИТИВНОСТЬ (лат. *sensus* — чувство, ощущение) — характеристика *органов чувств*, выражающаяся в их способности тонко и точно воспринимать, различать и избирательно реагировать на слабые, мало отличающиеся друг от друга *стимулы*.

СИГНАЛЬНЫЕ СИСТЕМЫ (лат. *signum* — знак и греч. *system* — целое, соединение) — первая и вторая — способы регуляции поведения живых существ в окружающем мире, свойства которого воспринимаются головным мозгом в виде *сигналов* либо непосредственно улавливаемых *органами чувств таких*, как *ощущения* цвета, запаха и др. (1-я сигнальная система), либо представленных в знаковой системе языка (2-я сигнальная система).

СЕНСОРНЫЙ — связанный с работой *органов чувств*.

СИЛА НЕРВНОЙ СИСТЕМЫ — свойство *нервной системы*. выдерживать длительные и большие нагрузки.

СИМВОЛ (греч. *symbolon* — условный знак) — *образ* чего-либо, имеющий определенное сходство с обозначаемым объектом.

СИМПАТИЯ (греч. *sympatheia* — влечение, внутреннее расположение) — чувство эмоциональной предрасположенности к человеку, повышенный интерес и влечение к нему.

СИНТЕЗ (греч. *synthesis* — соединение, сочетание, составление) — включенный в акты взаимодействия организма со средой процесс практического или мысленного воссоединения целого из частей или соединения различных элементов, сторон объекта в единое целое, необходимый этап *познания*.

СИТУАЦИЯ (франц. *situation* — положение, обстановка) — система внешних по отношению к субъекту условий, побуждающих и опосредствующих его *активность*.

СКЛОННОСТЬ — предрасположенность к чему-либо.

СОВЕСТЬ — способность личности осуществлять нравственный самоконтроль; характеризует *личность*, достигшую высокого уровня психологического развития.

СОВМЕСТИМОСТЬ — способность людей работать вместе, успешно решать задачи, требующие от них согласованности действий и хорошего взаимопонимания.

СОЗНАНИЕ — высший уровень психического отражения человеком действительности, ее представленность в виде обобщенных образов и понятий.

СОПЕРНИЧЕСТВО — стремление человека к соревнованию (конкуренции) с другими людьми, желание одержать верх над ними, победить, превзойти.

СОСРЕДОТОЧЕННОСТЬ — сконцентрированность внимания человека.

СОТРУДНИЧЕСТВО — стремление человека к согласованной, слаженной работе с людьми. Готовность поддержать и оказать им помощь.

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ — отрасль психологической науки, изучающая закономерности поведения и деятельности людей, обусловленные фактом их включения в социальные группы, а также психологические характеристики самих этих групп.

СОЦИАЛЬНАЯ РОЛЬ — совокупность норм, правил и форм поведения, характеризующих типичные действия человека, занимающего определенное положение в обществе.

СОЦИАЛЬНАЯ УСТАНОВКА — устойчивое внутреннее отношение человека к кому-либо или чему-либо, включающее мысли, эмоции и действия, предпринимаемые им в отношении данного объекта.

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ТРЕНИНГ — теория и практика группового психокоррекционного или психотерапевтического воздействия на людей, рассчитанного на избавление их от каких-либо проблем психологического характера, исправление поведения или улучшение состояния здоровья.

СОЦИАЛЬНЫЕ ОЖИДАНИЯ — ожидаемые от человека, занимающего в обществе определенное положение, суждения, действия и поступки, соответствующие его социальной роли.

СПЛОЧЕННОСТЬ ГРУППЫ — психологическая характеристика единства членов коллектива, проявляющаяся в единстве мнений, убеждений, традиций, характере межличностных отношений, настроений и других компонентах психики, а также в единстве практической деятельности.

СПОСОБНОСТИ — индивидуально-психологические особенности личности, от которых зависит приобретение ими знаний,

умений и навыков, а также успешность выполнения различных видов деятельности.

СТАТУС (лат. status — положение, состояние) — положение субъекта в системе межличностных отношений, определяющее его права, обязанности и привилегии, степень авторитета в глазах остальных участников группы.

СТИЛЬ ЛИДЕРСТВА (СТИЛЬ РУКОВОДСТВА) (греч. stylos — букв. стержень для письма и англ. leader — ведущий, руководитель) — типичная для лидера (руководителя) система приемов воздействия на ведомых (подчиненных); способы и средства, применяемые лидером (руководителем) для оказания нужного воздействия на зачисляющихся от него людей.

СТИМУЛ (лат. stimulus — остроконечная палка, которой погоняли животных, стрекало) — воздействие, обуславливающее динамику психических состояний индивида (обозначаемую как реакция) и относящееся к ней как причина к следствию.

СТРАСТЬ — сильновыраженная увлеченность человека кем-либо или чем-либо, сопровождающаяся глубокими эмоциональными переживаниями, связанными с соответствующим объектом.

СТРЕМЛЕНИЕ — желание и готовность действовать определенным образом.

СТРЕСС (англ. stress — давление, напряжение) — состояние душевного (эмоционального) и поведенческого расстройства, связанное с неспособностью человека целесообразно и разумно действовать в сложившейся ситуации.

СТРУКТУРА (лат. structura — взаиморасположение, строение) — совокупность устойчивых связей между множеством компонентов объекта, обеспечивающих его целостность и тождество самому себе.

СУБЛИМАЦИЯ (лат. sublimare — возносить) — в психоанализе один из механизмов психологической защиты (см. замещение).

СУБЪЕКТ (лат. subjectum — подлежащее) — индивид или группа как источник познания и преобразования действительности; носитель активности.

СУБТЕСТ — часть психологического теста или его подшкала, имеющая самостоятельное значение и оценивающая то или иное отдельное свойство.

СУИЦИД (англ. suicide — самоубийство) — акт самоубийства, совершаемый человеком в состоянии сильного душевного расстройства либо под влиянием психического заболевания.

Т

ТАЛАНТ (греч. *talanton* — первоначально вес, мера, потом в переносном значении — уровень способностей) — высокий уровень развития способностей человека, прежде всего специальных, обеспечивающий достижение выдающихся успехов в том или ином виде деятельности.

ТВОРЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ — вид *мышления*, связанный с созданием или открытием чего-либо нового.

ТЕМПЕРАМЕНТ (лат. *temperamentum* — надлежащее соотношение частей, соразмерность) — динамическая характеристика психических процессов и поведения человека, проявляющаяся в их скорости, изменчивости, интенсивности и др.

ТЕСТ (англ. *test* — проверка, опыт, проба) — система заданий, позволяющих измерить уровень развития определенного психологического качества (свойства) *личности*.

ТЕСТИРОВАНИЕ — метод *психодиагностики*, использующий стандартизированные вопросы и задачи (*тесты*), имеющие определенную шкалу значений.

ТОЛПА — бесструктурное скопление людей, лишенных ясно осознаваемой общности целей, но связанных между собой сходством эмоционального состояния и общим объектом внимания.

ТОРМОЖЕНИЕ — активный, неразрывно связанный с *возбуждением* процесс, приводящий к задержке деятельности нервных центров или рабочих органов.

ТРЕВОЖНОСТЬ — свойство человека приходить в состояние повышенного беспокойства, испытывать страх и тревогу в специфических социальных *ситуациях*.

У

УБЕЖДЕННОСТЬ — уверенность человека в своей правоте, подтверждаемая соответствующими аргументами и фактами.

УМЕНИЕ — способность выполнять определенные действия с хорошим качеством и успешно справляться с деятельностью, включающей эти действия.

УМОЗАКЛЮЧЕНИЕ — процесс логического вывода определенного положения из некоторых достоверных утверждений — посылок.

УПРАВЛЕНИЕ — процесс воздействия субъекта на ту или иную систему, обеспечивающий ее целенаправленное развитие, сохранение или видоизменение структуры, поддержание или изменение режима деятельности, реализацию программ и целей.

УПРАВЛЕНЧЕСКАЯ ФУНКЦИЯ — роль, которую выполняет руководитель на определенном этапе *управления* в соответствии с промежуточной задачей.

УРОВЕНЬ ПРИТЯЗАНИЙ — максимальный успех, которого рассчитывает добиться человек в том или ином виде деятельности.

УСТАЛОСТЬ — комплекс субъективных переживаний, сопутствующих развитию состояния *утомления*.

УСТАНОВКА — готовность, предрасположенность к определенным действиям или реакциям на конкретные стимулы.

УТОМЛЕНИЕ — состояние *усталости*, сопровождаемое пониженной работоспособностью.

Ф

ФАНАТИЗМ (лат. *fanum* — жертвенник) — чрезмерная увлеченность человека чем-либо, сопровождаемая снижением контроля за своим поведением, не критичностью в суждениях об объекте своей увлеченности.

ФАСЦИНАЦИЯ (англ. *fascination* — очарование) — специально организованное *вербальное* (словесное) воздействие, предназначенное для уменьшения потерь семантически значимой информации при восприятии сообщения *реципиентами*, за счет чего повышается возможность ее воздействия на их поведение.

ФЛЕГМАТИК (греч. *phlegma* — слизь) — тип *темперамента* человека, характеризующийся низким уровнем психической *активности*, медлительностью, невыразительностью *миимики*; трудно переключающийся с одного вида *деятельности* на другой и приспособляющийся к новой обстановке.

ФОРМИРОВАНИЕ — процесс целенаправленного и организованного овладения социальными субъектами целостными, устойчивыми чертами и качествами, необходимыми им для успешной жизнедеятельности.

ФРЕЙДИЗМ — общее обозначение различных школ и учений, возникших на научной базе психологического учения З. Фрейда (психоанализа) и работавших над созданием единой психотерапевтической концепции.

ФРУСТРАЦИЯ (лат. frustratio — обман, расстройство, разрушение планов) — эмоционально-тяжелое переживание человеком своей неудачи, сопровождающееся чувством безысходности, крушения надежд в достижении определенной желаемой цели.

ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ СИСТЕМА (лат. functio — исполнение и sistema — целое, соединение) — сложно организованная психофизиологическая система, обеспечивающая согласованную работу физиологических и психологических процессов, участвующая в регуляции целостного поведенческого акта.

Х

ХАРАКТЕР (греч. charakter — печать, чеканка) — совокупность устойчивых индивидуальных особенностей личности, складывающаяся и проявляющаяся в деятельности и общении, определяя типичные для нее способы поведения и реагирования на жизненные обстоятельства.

ХОЛЕРИК (греч. chole — желчь) — тип темперамента человека, характеризующийся высоким уровнем психической активности, энергичностью действий, резкостью, стремительностью, силой движений, их быстрым темпом, порывистостью.

Ц

ЦЕЛОСТНОСТЬ ВОСПРИЯТИЯ — сенсорная, мысленная достройка совокупности некоторых воспринимаемых элементов объекта до его целостного образа.

ЦЕЛЬ — осознанный образ предвосхищаемого результата, на достижение которого направлено действие человека.

ЦЕННОСТИ — то, что человек особенно ценит в жизни, чему он придает особый, положительный жизненный смысл.

ЦЕНТРАЛЬНАЯ НЕРВНАЯ СИСТЕМА — часть нервной системы, включающая головной, промежуточный и спинной мозг.

Ч

ЧЕРТА ЛИЧНОСТИ — устойчивое свойство личности, определяющее характерное для нее поведение и мышление.

ЧУВСТВИТЕЛЬНОСТЬ — способность организма запоминать и реагировать на воздействия среды, не имеющие непосредственного биологического значения, но вызывающие психологическую реакцию в форме ощущений.

ЧУВСТВО — высшая, культурно обусловленная эмоция человека, связанная с некоторым социальным объектом.

Э

ЭВРИСТИКА — наука о творчестве; теория и практика организации избирательного поиска при решении сложных интеллектуальных задач.

ЭГО (лат. ego — Я) — один из компонентов структуры личности в теории З. Фрейда.

ЭГОИЗМ (лат. ego — Я) — ценностная ориентация субъекта, характеризующаяся преобладанием в его жизнедеятельности своекорыстных личных интересов и потребностей безотносительно к интересам других людей и социальных групп.

ЭГОЦЕНТРИЗМ (лат. ego — Я и centrum — центр круга) — сосредоточенность сознания и внимания человека исключительно на самом себе, сопровождающаяся игнорированием того, что происходит вокруг.

ЭЙФОРИЯ (греч. euphoria) — состояние чрезмерной веселости, обычно не вызванное какими-либо объективными обстоятельствами.

ЭКСПЕКТАЦИИ (англ. expectation — ожидание) — система ожиданий, требований относительно норм исполнения индивидом социальных ролей.

ЭКСПЕРИМЕНТ (лат. experimentum — проба, опыт) — один из основных (наряду с наблюдением) методов научного познания вообще, психологического исследования в частности.

ЭКСПРЕССИЯ (лат. expressio — выражение) — выразительность; сила проявления чувств, переживаний.

ЭКСТРАВЕРСИЯ (лат. extra — вне, versio — поворачивать, обращать) — обращенность сознания и внимания человека в основном на то, что происходит вокруг него. Экстраверсия противоположна интроверсии.

ЭМОЦИИ (лат. *emoveo* — потрясаю, волную) — элементарные переживания, возникающие у человека под влиянием общего состояния организма и хода процесса удовлетворения актуальных потребностей.

ЭМОЦИОНАЛЬНОСТЬ — характеристика личности, проявляющаяся в частоте возникновения разнообразных эмоций и чувств.

ЭМПАТИЯ (греч. *empathia* — сопереживание) — способность человека к сопереживанию, умение «вчувствоваться» в состояние другого человека, понимать его не «умом», а «сердцем».

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ГРУППЫ (лат. *effectivus* — дающий определенный результат, действенный) — продуктивность и качество совместной работы людей в малой группе.

ЭФФЕРЕНТНЫЙ — процесс, направленный изнутри наружу, от центральной нервной системы к периферии тела.

ДЛЯ ЗАМЕТОК

Учебное издание

Шлыкова Татьяна Юрьевна

ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА

Учебно-методическое пособие

Ответственный за выпуск *Т. Ю. Шлыкова*
Редактор *Н. А. Антипович*
Компьютерная верстка *А. И. Стебули*

Подписано в печать 29.08.2011 г. Формат 60×84¹/₁₆.
Бумага офсетная. Ризография.
Усл. печ. л. 14,41. Уч.-изд. л. 10,12. Тираж 50 экз. Заказ 774.

Издатель и полиграфическое исполнение: учреждение образования
«Белорусский государственный аграрный технический университет».
ЛИ № 02330/0552984 от 14.04.2010.
ЛП № 02330/0552743 от 02.02.2010.
Пр. Независимости, 99–2, 220023, Минск.