

Министерство сельского хозяйства Российской Федерации  
ФГБОУ ВО «Иркутский государственный аграрный университет  
им. А.А. Ежевского»

**ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ**

учебно-методическое пособие для магистрантов направления подготовки

38.04.01 Экономика

пос. Молодежный 2021

УДК316.6; 37.01

*Печатается по решению методического совета инженерного факультета от «26» «марта» 2021г.*

Составитель: к.т.н., доцент Т.А. Алтухова

Рецензент: к.п.н., доцент А.В. Анненкова

Психология и педагогика высшей школы учебно-методическое пособие для аспирантов. Направление подготовки 38.04.01 Экономика

Психология и педагогика высшей школы учебно-методическое пособие для магистрантов.– пос. Молодежный: Иркутский ГАУ, 2021.– 129 с.

Данное учебно-методическое пособие предназначено для магистрантов

© ФГБОУ ВО “Иркутский государственный аграрный университет им. А.А. Ежевского”, 2021

## **ПРЕДИСЛОВИЕ**

Настоящее пособие состоит из четырех разделов: раздел I "Введение в психологию и педагогику"; раздел II "Психология познавательных процессов"; раздел III "Психология личности"; раздел IV "Педагогика". В разделе I нами обозначен предмет обеих наук, краткая история формирования педагогических и психологических идей, их научно-исследовательские методы. При раскрытии основных проблем психологии (разделы II и III) затрагиваются и их некоторые педагогические аспекты, главным образом связанные с развитием студентами своих познавательных способностей и самовоспитанием. Кроме того, педагогические проблемы рассматриваются в разделе IV, в котором обсуждаются вопросы дидактики, теории воспитания, семейной педагогики и профессионализма педагога.

### **РАЗДЕЛ I ВВЕДЕНИЕ В ПСИХОЛОГИЮ И ПЕДАГОГИКУ**

#### **Глава 1. Предмет психологии и педагогики, их задачи и научно-исследовательские методы**

##### **1. Педагогика как наука и практика**

Любая наука имеет свою историю, которая зачастую дает представление об ее предмете, проблемах, задачах и методах. Возникновение той или иной специализированной отрасли знаний диктуется определенными общественными потребностями. И педагогика, и психология первоначально существовали в лоне философии, от которой вначале отпочковалась педагогика, а затем и психология.

Почти каждый из нас слово "педагогика" связывает со школой и процессом обучения, с чем в какой-то степени можно согласиться. Первое упоминание о школе обнаружено в древнеегипетских источниках за 2,5 тысячи лет до н.э. В них говорилось о том, что жрецы обучали детей царских сановников началам арифметики и геометрии. На основе этого упоминания можно сделать следующий вывод: обучение еще было не главной, а вспомогательной функцией людей, проводивших его. Однако потребность в передаче знаний уже удовлетворялась ими.

Обучение и воспитание родились вместе с человеческим обществом. Они были необходимы для того, чтобы накопленный опыт — социальный, производственный, духовный — не был утерян новыми поколениями людей. Обучение и воспитание, таким образом, были изначально одной из ведущих функций социума. Без этой деятельности человеческое общество перестало бы существовать и развиваться. Осуществляли воспитание и обучение, как правило, пожилые люди или наиболее опытные взрослые, но первоначально эта деятельность не являлась самостоятельным процессом, а проводилась параллельно с другими занятиями. С усложнением накопленных людьми

знаний и приобретением полезного опыта, который необходимо было сохранять с целью дальнейшего приумножения, данная деятельность постепенно стала выделяться в самостоятельную.

Свое название она получила от функции, которую в Древней Греции исполняли рабы, специально приставленные к молодым людям из аристократических семей. Этим рабам родители поручали присмотр за своими детьми, когда те шли в школу или из нее, а также при прогулках. Этим рабов называли детоводителями (греч. "пейда" — ребенок, "гогос" — вести). Позже данный термин закрепился за всеми, кто был связан с обучением и воспитанием подрастающего поколения, а затем стал обозначать и собственно науку.

Считается, что впервые педагогика выделилась в самостоятельную отрасль знания в начале XVII в., когда английский философ и естествоиспытатель Ф. Бэкон опубликовал свой трактат "О достоинстве и увеличении наук". В нем он предпринял попытку классифицировать все науки и выделил *педагогика*, которую понимал как "руководство чтением". Однако отпочкование от философии не означало создания новой науки. Таковой она стала считаться только после выхода трудов выдающегося чешского мыслителя-гуманиста, педагога и писателя Я.А. Коменского, и прежде всего его основополагающей работы, которая до сих пор имеет непреходящее значение, — "Великой дидактики". Именно в этой книге были разработаны основные вопросы теории и практики учебной работы с детьми.

Я.А. Коменский впервые обосновал *идею всеобщего обучения*, создал *систему связанных ступеней обучения*. Эта система включала в себя материнскую школу (до 6-летнего возраста); элементарную школу (от 6 до 12 лет); гимназию (от 12 до 18 лет) и академию (от 18 до 24 лет). В своей практике он внедрил *классно-урочную систему* и теоретически обосновал ее. Им разработаны *основные принципы дидактики*: сознательность, наглядность, постепенность, последовательность, прочность и посильность. Я.А. Коменский обосновал *главные требования к учебнику*, а также сформулировал *основные требования к учителю*.

Дальнейшее развитие педагогика получила в трудах многих мыслителей. Назовем сначала наиболее крупных зарубежных ученых, внесших свой вклад в развитие этой отрасли знания. Швейцарский ученый И.Г. Песталоцци (1746—1827) выдвинул идею развивающего обучения. Немецкий педагог-демократ А. Дистервег (1790—1866), будучи последователем идей Песталоцци, опубликовал ряд трудов по педагогике, издал учебники по математике, естествознанию, немецкому языку и др.

Из зарубежных педагогов новейшего времени в нашей стране хорошо известен польский писатель, врач Я. Корчак (настоящее имя которого Г. Гольдшмит; 1878—1942). Его книга "Как любить детей", проникнутая высоким гуманизмом, неоднократно издавалась у нас в стране и за рубежом. Автор остался верен своим воззрениям в годы оккупации Польши фашистской Германией, боролся за жизнь детей в Варшавском гетто и вместе с 200 своими воспитанниками погиб в концлагере, переступив порог крематория.

Большой популярностью в нашем столетии пользуются взгляды известного

американского педагога, ученого и детского врача Б. Спока. Его педагогические взгляды в 70-е гг. вызвали во всем мире волну дискуссий. Их суть сводилась к частному педагогическому вопросу: что ставить на первое место — строгость или доброту? В зависимости от ответа на него педагоги в ходе обсуждений идей Б. Спока разделились на две категории: а) признающих преимущественно гуманистические методы воспитания и б) считающих главным в воспитании авторитарное воздействие. Широкую известность получили книги Б. Спока "Ребенок и уход за ним", "Разговор с матерью". В них популярно раскрываются не только медицинские аспекты воспитания здорового ребенка, но и содержатся оригинальные педагогические идеи.

В России педагогические знания также имеют давнюю традицию. При археологических раскопках древнего Новгорода обнаружено большое количество берестяных грамот с азбукой и началами математики, что неопровержимо доказывает существование школ. Причем многие источники свидетельствуют, что грамота была доступна не только именитым, но и рядовым гражданам.

Огромный вклад в отечественную педагогику внесли К.Д. Ушинский, Н.И. Пирогов и Л.Н. Толстой.

Мы можем гордиться рядом всемирно известных мыслителей-педагогов. Основателем научной педагогики в России признан К.Д. Ушинский (1824—1870). Все его труды по философии, психологии, педагогике, физиологии, а также его литературные произведения служили задачам создания школы, которая развивала бы душевные и духовные силы человека, реализовывала бы его высшее предназначение. Он по праву считается создателем народной школы в России. Великий педагог создал несколько учебников, среди которых можно назвать "Родное слово" и "Детский мир", по которым училось не одно поколение россиян.

Главный фундаментальный труд К.Д. Ушинского "Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии" содержит обоснование содержательно-эвристического понимания педагогики. Педагогика, по его мнению, — не отрасль знания, а практическая деятельность, которая нуждается в научном обосновании, поэтому и все науки, изучающие человека, должны иметь педагогический статус. Идея Ушинского о разработке интегральной науки, в основе которой лежит педагогическая деятельность, названная им педагогической антропологией, является актуальной в наши дни и находит свое практическое применение.

Среди более поздней плеяды педагогов наиболее известны С.Т. Шацкий (1878—1934), П.П. Блонский (1884—1941), А.С. Макаренко (1888—1939), В.А. Сухомлинский (1918—1970). Труды отечественных педагогов, в которых разработаны проблемы воспитания детских и юношеских коллективов, получили мировое признание.

В настоящее время многие педагоги-новаторы разрабатывают новые подходы к воспитанию и обучению. Так, в последние годы получила распространение педагогика сотрудничества в практике и книгах Ш.А. Амонашвили, В.Ф. Шаталова, Е.Н. Ильина и др. Более разнообразной становится система

образовательных учреждений. Некоторые школы преобразованы в гимназии, открыты частные школы, лицеи, многие учителя преподают по своим авторским учебным программам. Много изменений происходит и в вузах: внедряются новые интеллектуалоемкие педагогические технологии (в частности, компьютерные), кейс-методики, интенсивное "погружение" в темы.

Известный советский педагог П.П. Блонский считал, что самым важным вопросом педагогики является вопрос о том, что же такое воспитание. Под предметом педагогики долгое время подразумевали воспитание и обучение молодого поколения, его подготовку к будущей жизни. Это значительно упрощало задачи педагогики, превращало ее в свод правил и приемов воспитательной деятельности. При этом вопрос о том, что же лежит в их основе, оставался без ответа. Именно поэтому ученые-педагоги занялись изучением закономерных связей, которые существуют между развитием личности и воспитанием. Кроме того, все возрастающий динамизм жизни, при котором темпы социального прогресса опережают темпы смены поколений, породил необходимость непрерывного образования, потребовал обучения и воспитания не только подрастающего поколения, но и других возрастных групп, а также заострил задачу воспитания саморазвивающейся личности с аутодидактическими навыками. Именно поэтому ныне *предметом педагогики*, по общему признанию ученых, *считается воспитание и обучение человека на всех возрастных этапах его развития* (как особая функция общества). Главными проблемами педагогики являются: изучение сущности и закономерностей развития и формирования личности, определение целей воспитания, разработка содержания воспитания, исследование методов воспитания.

Основной категорией педагогики как науки является *воспитание* — *целенаправленная деятельность, призванная формулировать систему качества личности*. Воспитание осуществляется через образование, обучение и организацию жизнедеятельности воспитуемых. Истинное воспитание лишь то, которое предполагает *самовоспитание*.

*Обучение* — *процесс целенаправленной передачи общественно-исторического опыта; организация формирования знаний, умений, навыков*. Обычно обучение отождествляют с преподаванием. Обучение — это не только то, что преподаватель дает обучающемуся. Обучение — это то, что обучающийся получает от взаимодействия с учебным заведением в целом, с преподавателями, с обучающимися.

Чем же отличается преподавание от обучения?

Разными полюсами внимания: преподавание концентрирует внимание на *входе* учебного процесса, т.е. на том, что дается студенту, — *содержанию учебного процесса* (знаниях, умениях, навыках). Обучение же сосредоточивает внимание *невыходе*, т.е. на том, что получил студент, причем полученное оценивается обучающимся не столько с точки зрения его содержания или интереса, сколько с точки зрения полезности осуществленного обучения для его настоящей или будущей деятельности.

При преподавании *знания задаются учебными дисциплинами* (теоремы,

отдельные теории). При обучении знания задаются проблемами, реально протекающими процессами.

Преподавание отражает взгляд преподавателя на явления и процессы, обучение — взгляд обучаемого. Взгляд преподавателя всегда шире и глубже, это взгляд эксперта. Он почти всегда находится в плену логики предмета. Для взгляда обучаемого характерны прагматичность и фрагментарность. Преподавательский взгляд — преимущественно дедуктивный (от общего к частному), студенческий, как правило, — индуктивный. Преподаватель дает то, что он знает. Студент преимущественно обучается тому, что не знает и не умеет делать.

Оба процесса — и преподавание, и обучение — находятся под воздействием групп влияния, отличающихся друг от друга по направленности интересов. Для преподавания — это преподаватели и администрация, а для обучения — это и студенты, и выпускники, и работодатели, и даже какие-то дополнительные группы, заинтересованные в результатах учебного процесса.

Вот почему в наше время передовые вузовские преподаватели стремятся ориентировать учебный процесс преимущественно на обучение. Однако здесь нужен и ряд организационных и методических мер, в частности интегрированное обучение в контексте предмета вместо изучения и рассмотрения основных тем, задач, отдельных вопросов, а также перенос центра внимания с поиска правильных ответов на развитие умения решать проблемы. Наиболее комплексным и самым результативным методом обучения при этом является обучение действием, решение реальных задач в реальных условиях либо максимально приближенных к ним.

Современная система педагогического знания включает в себя широкий спектр наук. Она представлена общей педагогикой, дошкольной, школьной педагогикой, сурдо-, тифло- и олигофренопедагогикой (последние три науки изучают воспитание и обучение глухих, слепых и умственно отсталых детей); в нее входят также производственная педагогика, военная педагогика, педагогика высшей школы, молодежного движения, клубной работы и семейного воспитания. В настоящее время как никогда актуальна этнопедагогика. Кроме теории воспитания в педагогику входят дидактика, школоведение и другие научные дисциплины.

## 2. Что изучает психология?

*О происхождении психологии.* Исторически первой формой психологии является учение о душе. Существует следующий греческий миф, Эрот, сын Афродиты, влюбился в Психею. Афродита, узнав об этом, проявила неудовольствие: негоже сыну богов любить простую смертную. Для того чтобы помешать влюбленным, она устроила ряд испытаний для Психеи, но та их с достоинством выдержала. Все это произвело впечатление на богов, и они помогли ей выполнить все требования Афродиты. Эроту удалось убедить Зевса превратить Психею в богиню, сделав ее бессмертной. Таким образом, влюбленные соединились навеки. Для греков этот миф — классический образец

истинной любви, высшей реализации человеческой души. Именно поэтому Психея — простая смертная, обретшая бессмертие, — стала символом души, ищущей свой идеал.

Термин "психология" впервые появился в научном обиходе в XVIII в. (в книгах немецкого философа Х. Вольфа "Рациональная психология" и "Эмпирическая психология"). Если первоначально он относился к науке, которая изучала душевные или психологические явления, связанные с сознанием, то уже в начале XX в. в сферу исследований психологов включались неосознаваемые психические процессы, а также поведение и деятельность.

В развитие психологии внесли свой вклад многие философы. Самостоятельной же она стала в XIX в., когда в данную науку был введен эксперимент и усовершенствованы методы исследования. Основанная В. Вундтом в конце XIX в. в Лейпциге экспериментальная психологическая лаборатория (а позже Институт экспериментальной психологии) положила начало новой экспериментальной ветви психологии.

*Предмет психологической науки.* Что же в настоящее время включается в систему знаний, которые составляют предмет психологии и исследуются ею? Это, конечно же, психика человека: ощущения и восприятие, внимание и память, воображение и мышление, общение и поведение, сознание и речь, способности, свойства и качества личности и многое другое, что будет рассмотрено нами позже.

Таким образом, одним из фундаментальных научных понятий психологии является *психика*. Всякий животный организм, в том числе человеческий, не может существовать без внешней среды. Она необходима для поддержания его жизни. Связь организма с внешней средой осуществляется с помощью нервной системы. Основным механизмом нервной деятельности живых существ является *рефлекс* как ответная реакция организма на раздражение внешней или внутренней среды. Как установил И.М. Сеченов, психические процессы (ощущения, мысли, чувства и т.д.) составляют неотъемлемую часть рефлексов головного мозга. Психика является субъективным (т.е. внутренним, в виде психических процессов), сложным и многообразным отражением объективного мира.

Итак, душа, психика — это *внутренний мир личности, который возникает в процессе взаимодействия человека с окружающим внешним миром, в процессе активного отражения этого мира*. Психика присуща не только человеку, она имеется и у животных. Значит, психологию не следует понимать только как науку о человеке, в ней всегда учитывается общность психики животных и человека.

На этой основе в истории науки были и, вероятно, еще будут преувеличения или игнорирования специфичности психических явлений у животных и человека. Здесь же мы отметим, что имеются самостоятельные отрасли знания — зоопсихология и психология человека. Нас интересует последняя.

Психические процессы, будучи продуктом взаимодействия индивида с внешней средой, сами являются активными причинными факторами



(детерминантой) поведения. На человека влияет социальная среда (процессы, происходящие в ней на макро- и микроуровне), поэтому его сознание имеет свою *системную и смысловую организацию*. Различные проявления психики образуют *бессознательную сферу*. Эта сфера также является предметом психологии, помогающим выявить характер соответствия действительных мотивов, установок и ориентации личности (рис. 1).



**Рис. 1. Психические явления человека**

Психика проявляется у человека в следующих блоках психических явлений.

Первый блок — *психические процессы* — это элементарные психические явления, длящиеся от доли секунды до десятков минут и более. Психическое существует как живой, предельно пластичный, непрерывный, никогда изначально полностью незаданный, а потому формирующийся и развивающийся процесс, который порождает те или иные продукты или результаты (например, понятия, чувства, образы, мыслительные операции и т.п.). Психические процессы всегда включены в более сложные виды психической деятельности.

Второй блок представляет собой *психические состояния*, которые более продолжительны по сравнению с психическими процессами (могут продолжаться в течение нескольких часов, дней или даже недель) и более сложны по структуре и образованию. К ним относятся, например, состояние бодрости или подавленности, работоспособности или усталости, раздражительности, рассеянности, хорошего или плохого настроения.

Третий блок — это *психические свойства личности*. Они присущи человеку если не на протяжении всей жизни, то, по крайней мере, достаточно длительного ее периода: темперамент, характер, способности и стойкие особенности психических процессов у индивида.

Некоторые психологи выделяют и четвертый блок психических явлений человека — *психические образования*, т.е. то, что становится результатом работы психики человека, его развитие и саморазвитие. Это — приобретенные знания, умения, навыки, привычки и т.п.

Психические процессы, состояния, свойства, а также поведение человека выделяются только для целей изучения, в действительности же все они выступают как единое целое и взаимно переходят друг в друга. Так, например,

состояние, которое часто проявляется, может стать склонностью, привычкой или даже чертой характера. Состояния бодрости и активности обостряют внимание и ощущения, а подавленности и пассивности ведут к рассеянности, поверхностному восприятию и даже вызывают преждевременную усталость.

Изучая психику и поведение человека, ученые ищут их объяснение, с одной стороны, в биологической организации, в устройстве и функционировании организма, а с другой — во внешней социальной среде. Предметом исследований психологов в первом случае становится развитие психики в зависимости от природных законов работы человеческого организма; во втором случае исследуется зависимость психики и поведения человека от его места в обществе, той социальной роли, которую он выполняет, вида его деятельности, разнообразных отношений с окружающими его людьми. Таким образом, кроме индивидуального поведения, психологи изучают межличностные отношения людей.

Категории психологии отражают психическую реальность в ее самобытных характеристиках и являются основанием, своеобразным стержнем всей современной психологии. Последняя ныне выступает в виде огромного дерева с многочисленными ответвлениями: социальной, возрастной, дифференциальной психологией, зоопсихологией, исторической, инженерной, медицинской, юридической, политической, педагогической, авиационной и космической, психологией, психологией труда, спорта, науки и многого другого.

Следовательно, предметом психологии, под которым понимается система понятий, объясняющих закономерности психики как формы психического отражения действительности, являются собственно психические процессы, а также психические свойства и состояния личности. Это общий предмет для всех психологических наук и их отраслей, хотя в каждом из них он уточняется.

### **3. Научно-исследовательские методы психологии и педагогики**

*Метод — это путь научного исследования или способ познания какой-либо реальности.* По своей структуре научный метод представляет собой совокупность приемов и операций, в нашем случае направленных на изучение психологических и педагогических явлений.

Одним из основных методов в изучаемых науках является *метод наблюдения, т.е. преднамеренное, систематическое и целенаправленное восприятие внешнего поведения человека с целью его последующего анализа и объяснения.* Предметом наблюдения являются действия и поступки человека, его высказывания и сопровождающие их мимика и жесты. Восприятие внешнего поведения человека носит субъективный характер, поэтому не следует спешить с выводами, необходимо многократно проверять результаты, сравнивать их с данными других исследований.

Основным условием научности наблюдения является его объективность, т.е. возможность контроля путем либо повторного наблюдения, либо применения других методов исследования (например, эксперимента). Исторически наблюдение является первым научным методом. Наблюдение бывает

нескольких видов: *стандартизированное* (проведенное строго в соответствии с намеченной программой), *свободное* (не имеющее заранее установленных рамок), *включенное* (исследователь становится непосредственным участником того процесса, за которым ведет наблюдение), *скрытое* (примером может служить телепередача "Скрытая камера"). Наблюдение может быть *внешним* (наблюдение за человеком со стороны) и *внутренним* (самонаблюдение, интроспекция — наблюдение за своими мыслями и чувствами). Для педагога внешнее наблюдение — это один из основных методов изучения не только поведения воспитанника, но и его характера, а также психических особенностей. По внешним проявлениям педагог судит о внутренних причинах поведения, эмоциональном состоянии, затруднениях при восприятии учебного материала, об отношениях со сверстниками, взрослыми и т.д. *Наблюдательность* является важным профессиональным качеством педагога. Некоторые педагоги ведут дневники наблюдений. К примеру, на основе дневников А.С. Макаренко написана "Педагогическая поэма".

И психологи, и педагоги широко используют *метод беседы*. Беседа служит основным способом получения информации об испытуемом, установках и мотивах его действий, психических состояниях, степени усвоения им учебного материала и т.д. Специфическим видом беседы является беседа как "введение в эксперимент", т.е. привлечение к сотрудничеству, а также "экспериментальная беседа", в ходе которой проверяются рабочие гипотезы. Одной из разновидностей беседы служит *интервью* — беседа исследователя с лицом или группой лиц, ответы которых служат исходным материалом для научных обобщений.

Большое значение для педагога и психолога имеет *метод изучения документов и продуктов деятельности испытуемых*. По ним опытный исследователь может дать подробные типологические характеристики качеств (свойств) личности, увидеть характерные особенности, обнаружить наклонности, способности.

В последнее время все более широкое распространение получает *биографический метод* изучения личности, который включает в себя изучение автобиографии, дневников, писем, воспоминаний и свидетельств очевидцев, а также аудио- или видеозаписей.

В настоящее время широкое применение получил *метод тестирования*, который когда-то в отечественной науке и практике недооценивался. Теперь на вооружении психологов и педагогов имеется несколько тысяч тестов. Тест (англ. test — проба, проверка) — это система заданий, позволяющих измерить уровень развития качеств (свойств) личности. Тестирование используется как метод психологической и педагогической диагностики. С его помощью исследователь на основе стандартизированных задач, которые имеют определенную шкалу значений, с известной вероятностью выявляет актуальный уровень развития у индивида необходимых навыков, знаний, личностных характеристик и т.д. Различают тесты-опросники, тесты-задания, проективные тесты. В основе последних — механизм проекции, согласно которому человек склонен приписывать другим людям неосознаваемые собственные качества

(особенно недостатки).

Одним из основных методов научного познания вообще, а психологического и педагогического исследования в частности является *эксперимент*. От наблюдения и других методов он отличается активным вмешательством в ситуацию со стороны исследователя. Выделяют три вида эксперимента: лабораторный, естественный и формирующий. *Лабораторный эксперимент* проводится в специально создаваемых и контролируемых условиях, как правило, с применением специальной аппаратуры и приборов. *Естественный эксперимент* вырос из педагогической практики и получил в ней широкое применение и признание. Идея проведения психологического эксперимента в естественных условиях принадлежит отечественному психологу А.Ф. Лазурскому (1874—1917). Суть его заключается в том, что исследователь оказывает воздействие на испытуемых в привычных условиях их деятельности. Испытуемые зачастую и не подозревают, что участвуют в эксперименте. Так, например, педагог имеет возможность варьировать содержание, формы, приемы и темп обучения в параллельных классах и студенческих группах. *Формирующий эксперимент* — это метод исследования в условиях специально организованного экспериментального педагогического процесса. Он имеет разные названия: преобразующий, созидательный, воспитывающий, обучающий метод, психолого-педагогический метод активного формирования психики. На нем основан ряд интенсивных педагогических методик, к примеру своеобразные погружения в проблему, тренинг-группы. Результаты эксперимента позволяют подтвердить, уточнить либо отвергнуть предварительно разработанную модель воздействия на личность, группу или коллектив.

Изучение психологии и педагогики имеет практическую значимость для будущих специалистов: полученные в процессе обучения знания необходимы в работе с персоналом и социальными группами, кроме того, они помогут построить деловые и повседневные межличностные отношения, а также призваны помочь в самопознании с тем, чтобы рационально подходить к собственной судьбе, личностному росту.

## **Глава 2. Психика и организм, сознание и подсознание. Психологическая защита**

### **1. Психика и организм**

В повседневной жизни мы достаточно часто убеждаемся в зависимости, точнее, взаимозависимости физического самочувствия и психического состояния. Имеется много мудрых наблюдений о прямом влиянии психики на здоровье человека. В настоящее время науке известно, что человеческий организм является в высшей степени самоорганизующейся и саморегулирующей системой. Мозг человека за свою эволюцию приобрел особое свойство — высочайшую пластичность, т.е. умение приспосабливаться к самым разнообразным и неожиданным условиям существования. Истинные

возможности психики, ее резервы в саморегуляции организма, состояний тела огромны. Приведем некоторые примеры, иллюстрирующие широкий диапазон приспособительных и продуктивных возможностей нервной системы человека и его психики в регуляции состояний организма.

У тибетских йогов в ходе их тренировок имеются упражнения по выработке "психического" тепла. Начинаящий його, освоивший это упражнение в совершенстве, признается достойным носить белую хлопчатобумажную рубашку или мантию. Для того чтобы достичь этой ступени признания, необходим продолжительный подготовительный период. Вначале його приучает себя к минимуму одежды и избегает использовать огонь для согревания собственного тела. В уединенном месте он занимается специальными упражнениями, усиливающими теплопродукцию организма. После того как он усвоит эти упражнения, його приобретает способность переносить без каких-либо неудобств значительный холод, будучи одетым в одну лишь хлопчатобумажную рубашку. Подготовленные ученики подвергаются специальным испытаниям. Во льду, покрывающем водоем, пробивается лунка, в которой намачиваются специальные покрывала. Каждый испытуемый заворачивается в одно из них и принимается сушить его теплом собственного тела. Как только покрывало становится сухим, его снова намачивают и снова покрывают им тело його. Тот, кто до рассвета высушит наибольшее количество покрывал, считается победителем в подобном соревновании. Данный пример иногда вызывает недоверие, однако достаточно вспомнить традиционные увлечения наших русских "моржей", как недоверие рассеивается.

Каждый читающий эти строки может и сам привести множество примеров подобного рода. При этом важно, что человеку дана возможность целенаправленно и активно воздействовать на свое физическое и психическое состояние. Узловым моментом, психическим толчком, дающим начало внутренним процессам, а затем и видимым внешним проявлениям, является воображаемый чувственный образ, который должен быть возможно более ярким и устойчивым. Используя эту эмпирически найденную закономерность, закаленный и привыкший к холоду тибетский його, отключив внимание от реальных раздражителей и активировав в памяти чувственный образ ранее испытанного зноя, получает возможность произвольно расширить кровеносные сосуды, интенсифицировать обмен веществ, а следовательно, и максимально повысить теплопродукцию организма. Особенность человеческой психики в том и состоит, что она может отвлечься от реальной действительности и руководствоваться актуализированным образом (символом, идеей или убеждением).

В истории психологии было предложено немало подходов, изучающих связи между морфологией тела человека и его психикой. Имеются различные типологии конституции человеческого тела, влияющие на психику. Подробно изучены психологические различия мужчин и женщин. В частности, установлено, что мужчины превосходят женщин по скорости и координации движений, ориентации в пространстве, пониманию механики и математики, однако у женщин более ловкие руки, больше скорость восприятия, счета,

памяти, а также беглость речи. У женщин ярче выражена социальная ориентация. С помощью более детальных исследований строения мозга у мужчин и женщин было обнаружено, что женский мозг в некоторых участках так называемого мозолистого тела (отвечающего за межполушарные связи) имеет больше нервных клеток. Это дает основание предполагать, что у женщин лучше происходит синтез информации. Это в какой-то степени объясняет наличие загадочной "женской интуиции". Женское начало, как известно, призванное обеспечить продолжение рода, больше ориентировано на консервативные признаки в психике, на большую психическую устойчивость.

Мозг человека как главный отражатель объективного мира, как живое зеркало является сложнейшим органом, прошедшим длительный путь эволюции. Начиная от простейшей физиологической раздражимости, свойственной растительному миру, через способность реагировать на внешние воздействия из-за необходимости в чем-либо, в мозгу с помощью биохимической и генетической памяти закреплялись многочисленные связи. При эволюции человека эти связи обусловили специфическое *психическое отражение*, в результате которого головной мозг вначале получил свойство субъективного переживания, а затем и субъективного познания внешних воздействий. По оценке ученых, самыми ранними переживаниями были негативные переживания организма, сигнализирующие о признаках возможной гибели организма, и позитивные, когда шли сигналы об устранении опасности. Так возникла такая форма отражения, которая называется эмоциями. Эмоция — это уже не только физиологическое отражение (оно в ней непременно имеется), но это уже переживание, т.е. субъективное явление. В дальнейшем развитии с усложнением данного специфического отражения в мозгу у человека появляется способность отражать мир в виде простейших *образов*, которые могли сигнализировать о жизненно важных явлениях внешнего мира. Так, по мнению ученых, и возникли ощущения как "субъективный образ объективного мира". Позже у человека наряду с непосредственным отражением появляется опосредованное отражение с помощью *понятий*, выражаемых словами, появляется и оперирование этими понятиями, т.е. *мышление*. Таким образом, эволюция привела к возникновению чисто человеческой формы отражения объективного мира — человеческого восприятия, чувств, памяти и воли.

Ученые давно стремятся к разгадке мозга — этого удивительного феномена природы. В нашей стране существует Институт мозга, который был создан В.М. Бехтеревым. В США 90-е гг. объявлены десятилетием мозга. Однако деятельность головного мозга еще недостаточно изучена.

Естественно-научные основы психики будут рассмотрены позже на примере механизма возникновения ощущений.

## 2. Сознание и подсознание

Утверждение о том, что человек — существо сознательное, известно всем. В этом усматривается фундаментальная характеристика способа бытия, жизни человека. Свою собственную жизнь, свое "я" человек способен отделить от

окружающей его среды, выделить свой внутренний мир, представить свою субъективность как предмет осмысления, как предмет *практического преобразования*. Этим человек и отличается от животного. Итак, сознание собирает и интегрирует многообразные явления человеческой реальности в подлинно целостный способ бытия. Именно сознание делает человека Человеком.

Однако само признание многочисленными науками значения сознания для человека еще не привело к сколько-нибудь устоявшейся теории этого феномена. Его изучают многие науки — философия, антропология, нейрофизиология, социология, психология, физиология и др. Сознание является предметом пристального внимания теологии абсолютно всех религий. Однако за отдельными теоретическими подходами, методологическими схемами, разными методиками пока не проглядывается целостной научной характеристики сознания, хотя с психологической точки зрения можно говорить о некоторых установленных его чертах.

Сознание индивида характеризуется *активностью*. Известна реактивность организмов, т.е. такие их действия, которые обусловлены предшествующей ситуацией. Активность же обусловлена прежде всего спецификой внутреннего состояния субъекта в момент действия, а также наличием цели и устойчивой деятельностью по ее достижению.

Сознанию присуща *интенциональность* (лат. *intentio* — стремление), т.е. направленность на какой-либо предмет. Сознание — это всегда сознание чего-либо.

Существенной характеристикой человеческого сознания является *способность к рефлексии, самонаблюдению*. Рефлексия (лат. *reflexio* — обращение назад) — процесс самопознания субъектом внутренних психических актов и состояний, осознание самого сознания. (Само сознание пытается ответить на вопрос: а что есть сознание?)

Сознание имеет *мотивационно-ценностный характер*. Оно всегда мотивированно, преследует какие-то жизненные ценности, что внутренне обусловлено потребностями организма или личности.

Сознание индивида всегда находится в динамике и предстает на *разных уровнях ясности*. Многие исследователи отмечают трудность в изучении сознания, которая в том и состоит, что сознание почти невозможно измерить известными в психологии методами (например, за определенный период). Попытки многих ученых найти сознание в мозге человека оказались бесперспективными.

Однако мы должны вести речь не только о сознании отдельного индивида. Сознание изначально включено в качестве необходимого элемента в социальные структуры; более того, социальные системы функционируют и развиваются только в сознательной деятельности человека. Социальное бытие как бы отпечатано в сознании отдельного человека. Каждый человек не есть исходная причина и конечная точка своей жизни, своего сознания, своей смерти. Все эти человеческие феномены овладевают бытием каждого субъекта, превращаются в конкретный способ его индивидуальной жизни.

Иногда считается, что сознание человека и самосознание, т.е. знание субъекта о мире и о своем месте в нем, тождественны, однако это не так. Действительно, самосознание настолько для каждого из нас очевидно, что не вызывает никаких сомнений. Однако где его истоки?

Практика сознания, собственно психологический анализ сознания есть преодоление сознанием полной поглощенности текущими делами, текущим процессом жизни, занятием позиции над ней. Иначе говоря, практика сознания преобразует бытийное сознание в рефлексию или в рефлексивное сознание. Этот процесс глубоко проанализировал выдающийся советский психолог С.Л. Рубинштейн:

"Существуют два основных способа существования человека и, соответственно, два отношения его к жизни. Первый — жизнь, не выходящая за пределы непосредственных связей, в которых живет человек: сначала отец и мать, затем подруги, учителя, затем муж, дети и т.д. Здесь человек весь внутри жизни, всякое его отношение — это отношение к отдельным явлениям, но не к жизни в целом. Отсутствие такого отношения к жизни в целом связано с тем, что человек не выключается из жизни, не может занять мысленно позицию вне ее для рефлексии над ней. Это есть существующее отношение к жизни, но не осознаваемое как таковое.

Такая жизнь выступает как природный процесс, во всяком случае очевидна непосредственность и целостность человека, живущего такой жизнью. Такая жизнь, когда в ней крепки связи с другими людьми, самый надежный оплот нравственности как естественного состояния — в непосредственных связях человека с другими людьми, друг с другом. Здесь нравственность существует как невинность, как неведение зла, как естественное, природное состояние человека, состояние его нравов, его бытия...

Второй способ существования связан с появлением рефлексии. Она как бы приостанавливает, прерывает этот непрерывный процесс жизни и выводит человека мысленно за ее пределы. Человек как бы занимает позицию вне ее. Это решающий, поворотный момент. Здесь кончается первый способ существования. Здесь начинается либо путь к душевной опустошенности, к нигилизму, к нравственному скептицизму, к цинизму, к моральному разложению (или в менее острых формах — к моральной неустойчивости) или другой путь к построению нравственной человеческой жизни на новой сознательной основе. С появлением рефлексии связано философское осмысление жизни.

Сознание выступает здесь как разрыв, как выход из полной поглощенности непосредственным процессом жизни для выработки существующего отношения к ней, занятия позиции над ней, вне ее для суждения о ней. С этого момента каждый поступок человека приобретает характер философского суждения о жизни, связанного с ним общего отношения к жизни. С этого момента, собственно, и встает проблема ответственности человека в моральном плане, ответственности за все содеянное и все упущенное. Необходимым и первым этапом в становлении рефлексивного сознания является *самосознание*, или сознание "самости". Самосознание как осознание себя, как сознание своей



"самости" в зависимости от целей и задач, стоящих перед человеком, может принимать различные формы и проявляться как самопознание, самооценка, самоконтроль и самопринятие. *Самопознание* — это нацеленность человека на познание своих физических (телесных), душевных, духовных возможностей и качеств, своего места среди других людей. Как осуществляется самопознание? Выделяют три его аспекта. Во-первых, это анализ результатов собственной деятельности, своего поведения, общения и взаимоотношений с другими людьми на основе существующих норм. Во-вторых, это осознание отношения к себе других людей. И в-третьих, самопознание происходит в самонаблюдении своих состояний, переживаний, мыслей, в анализе мотивов поступков. Самопознание выступает как основа *самооценки*. Самооценка включает в себя знание шкалы ценностей, по которой человек может оценить себя. Самооценка бывает адекватной (реальной, объективной) или неадекватной, которая, в свою очередь, может быть заниженной или завышенной. Самопознание есть основа развития постоянного *самоконтроля* и *саморегуляции* человека. Самоконтроль проявляется в осознании и оценке субъектом собственных действий, психических состояний, в регуляции их протекания. Самосознание связано с уровнем притязаний человека. Американскому психологу У. Джеймсу принадлежит формула самоуважения, самооценки человека. Самооценка = Успех (результат) / Уровень притязаний. Л.Н. Толстой высказал мысль о том, что человек — это дробь, которая стремится к единице, но не достигает ее никогда. В числителе этой дроби лежит то, что человек представляет собой, а в знаменателе — то, что он о себе думает. И это представление человека о себе, как пишет Л.Н. Толстой, часто лучше, чем он есть на самом деле. Результатом самопознания человека является выработка им системы представлений о самом себе или "образа я". Образ "я" определяет отношение индивида к самому себе, выступает основой построения взаимоотношений с другими людьми. Если говорить о функционировании сознания, то целесообразнее, как считают многие исследователи, вести речь о *состояниях* сознания. Ими могут быть наивное, рациональное, обыденное, мистическое, рефлексивное состояние сознания, а также его многие патологические состояния. Впервые взаимоотношения сознательного и бессознательного детально исследовал известный австрийский ученый З. Фрейд (1856—1939). Он образно сравнивал бессознательную сферу с лошадью, а сознание — с всадником. Не всегда всадник правит лошадью, более того, чаще бывает, что лошадь совсем не слушается всадника. Человек получает многие сигналы от внешнего мира, но осознает только некоторые из них. Исследования многих психологов показали, что в зону ясного сознания в данный момент попадают те объекты, которые затрудняют регулирование отношений человека с внутренней или внешней средой. Их осознание и помогает человеку создать новый режим регулирования или новый способ решения задачи. Как только создается этот новый режим или способ, регуляция переходит в режим "автопилота", т.е. на подсознательный уровень. Эта непрерывная возможность переадресовки ряда задач на автоматическое управление обеспечивает человеку возможность решать новые, все более

творческие задачи. Таким образом, происходит гармоничное взаимодействие сознания и подсознания. Большая часть процессов в нашем организме протекает неосознанно, однако они влияют на наше поведение. Фрейд показал, что бессознательные побуждения лежат в основе многих очагов скрытого напряжения, из-за которых могут проявляться не только трудности адаптации, но даже заболевания. Основная часть психических процессов, как уже было сказано, обычно не осознается человеком. Однако это не означает, что они не могут превратиться в осознанные, познаваемые. Метод психоанализа З.Фрейда позволяет выявить бессознательное. В сфере бессознательного выделяют: 1) *подсознательное* — те представления, желания, действия, устремления, которые ушли в настоящее время из сознания, но могут появиться вновь; 2) *собственно бессознательное* — такое психическое, которое ни при каких обстоятельствах не становится сознательным. Более того, З. Фрейд считал, что само бессознательное — это не столько процессы, на которых не сосредоточивается внимание человека, сколько переживания, подавляемые сознанием; в этом случае сознание воздвигает мощные барьеры против них. Человек может войти в конфликт с социальными запретами, и в этом случае у него увеличивается внутренняя напряженность. В коре головного мозга возникают изолированные очаги возбуждения, что может повлечь их закрепление, сохранение и травмирующее влияние на психику. Нормализовать состояние психики можно с помощью поиска очага (его воспоминания), вскрытия (перевода информации в словесную форму), переоценки (изменения системы установок, отношений), переживания в соответствии с новой значимостью, ликвидации очага возбуждения. В последнее время разработан метод вскрытия, а также поиска скрытых очагов (подавленных переживаний, психотравм, желаний, неправильных действий) и гармонизации внутреннего мира человека — *метод ребефинга*. Это метод самопомощи, при котором применяется определенная техника дыхания, чтобы придать человеку позитивные и глубоко детализированные представления о его разуме, теле и эмоциях. Ребефинг дает возможность разуму и телу осторожно перестроить себя таким образом, чтобы увеличить ощущение счастья, эффективность деятельности, хорошее здоровье и внутреннюю гармонию личности. Самосознание чаще неосознанно поддерживает и сохраняет уровень самоуважения личности, выполняя тем самым очень важную функцию. Реализация этой функции изучена психологами в блоке механизмов психологической защиты.

### 3. Механизмы психологической защиты

Когда у нас имеется ощущение сильных, но прямо противоположных стремлений (мотиваций), мы испытываем внутренний конфликт. Психологическая защита — это те механизмы, которые стабилизируют наше состояние, сохраняют наше представление о самих себе. Таким образом, это такие действия нашего сознания, при которых оно отторгает или изменяет неблагоприятную информацию о себе или о других.

Впервые защитные механизмы были выявлены З. Фрейдом, а изучены и описаны его дочерью А.Фрейд\*. Опираясь на учение своего отца, А. Фрейд, в

отличие от традиционного психоанализа, создала проникнутое верой в силу человеческой личности новое теоретическое направление в психологии — "Эго-психологию". А. Фрейд выделяет следующие защитные механизмы: отрицание, вытеснение, проекцию, интроекцию, регрессию, формирование реакции, изоляцию, уничтожение, борьбу "я" с самим собой, обращение и сублимацию. Остановимся на некоторых наиболее "работающих" психологических механизмах защиты. *Вытеснение* — это такой механизм, в результате действия которого неприемлемые для человека мысли, воспоминания или переживания как бы "изгоняются" из сознания и переводятся в сферу бессознательного, но при этом продолжают оказывать влияние на поведение личности, проявляясь в виде тревоги, страха и т.п. *Замещение* связано с переносом действия с недоступного объекта на доступный. Те чувства и действия, которые должны были быть направлены на объект, вызвавший тревогу, переносятся на иной объект. Так, например, агрессия по отношению к начальству иногда вымещается на членах семьи работника. Имеется и другой тип замещения, когда одни чувства заменяются на прямо противоположные (например, безответная любовь может превратиться в ненависть, сексуальная потребность может вылиться в агрессию, насилие). В телерепортажах о футбольных матчах мы часто видим, как нападающий, не попавший в ворота, сильнейшим ударом посылает отскочивший мяч, причем в любом направлении. Таким образом происходит разрядка накопившейся энергии. *Идентификация* — защитный механизм, при котором человек видит в себе другого, переносит на себя мотивы и качества, присущие другому лицу. Идентификация имеет и позитивный момент, так как с помощью этого механизма индивид усваивает социальный опыт, овладевает новыми для него свойствами и качествами. Каждому из нас как читателю и зрителю знакомо сопереживание герою. Но идентификация осуществляется и по отношению к реальному партнеру по общению, по совместным делам, переживаниям. В практике воспитания замечено, что в семье сын идентифицирует себя с отцом, а дочь — с матерью. В трудовых отношениях молодой специалист находит для себя пример, образец для подражания, т.е. определенного человека, на которого он может ориентироваться, стремясь овладеть профессиональным мастерством. *Отрицание* определяется как процесс устранения, игнорирования травмирующих восприятий внешней реальности. В житейском смысле данный механизм известен нам как "позиция страуса", который прячет голову в песок, продолжая оставаться в опасной для себя ситуации. Первой реакцией пациента, узнавшего от врача о своем серьезном заболевании, будет следующая: "Не верю, не может быть!" Это и есть основная формула механизма отрицания. Ее варианты: "Опасности нет, не вижу!"; "Ничего не слышу, ничего не вижу...". *Проекция* — это чаще всего неосознаваемый механизм, посредством которого импульсы и чувства, неприемлемые для личности, приписываются внешнему объекту и проникают в сознание как измененное восприятие внешнего мира. Собственные желания, чувства и личностные черты, в которых человек не хочет признаваться себе из-за их неприглядности, он переносит (проецирует) на другое лицо. Нам известно, что скупой, как правило, видит в

других людях прежде всего жадность, скарденность, а агрессивная личность всех вокруг считает жестокими. На основе действия данного механизма психологами-практиками разработаны и применяются проективные тесты. *Рационализация* — защитный механизм, имеющий своей функцией маскировку, сокрытие от сознания самого субъекта истинных мотивов его действий, мыслей и чувств во имя обеспечения внутреннего комфорта, сохранения чувства собственного достоинства, самоуважения. Зачастую данный механизм используется человеком с целью предотвратить переживание вины или стыда. При действии этого механизма происходит блокировка осознания тех мотивов, которые выступают как социально неприемлемые или неодобряемые. Человек после каких-то действий, поступков, продиктованных неосознаваемыми мотивами, пытается понять их и рационально объяснить, приписывая им более приемлемые, более благородные мотивы. Подобные попытки могут восприниматься как оправдание перед другими или перед самим собой своей несостоятельности. Переживая психическую травму, человек защищает себя тем, что переоценивает или обесценивает значимость травмирующего фактора в сторону его снижения. Вспомним хорошо известную басню Эзопа в переложении И.А. Крылова "Лиса и виноград". Не сумев достать вкусных плодов, Лиса успокаивает себя тем, что виноград-то зелен. *Реактивные образования*. Это очень интересный и знакомый многим из житейской практики механизм. Суть его состоит в трансформации травмирующего мотива в свою противоположность. Иногда неразумная, необъяснимая неприязнь к кому-либо трансформируется в отношениях с этим человеком в особую предупредительность, подчеркнутую вежливость. И наоборот симпатия, может быть, даже любовное увлечение демонстрируются как неприязнь, нарочитое игнорирование и даже бестактность. Так, психологически грамотные педагоги и родители в агрессивном преследовании мальчиком-подростком своей одноклассницы "прочитывают" чувство влюбленности, расценивают (и это справедливо в большинстве случаев, каждый может вспомнить нечто подобное) его как характерный для подростков ритуал ухаживания. *Регрессия* — психологический защитный механизм, состоящий в том, что человек в своем поведении при реагировании на весьма ответственные ситуации возвращается к ранним, детским типам поведения, которые на той стадии были успешными. Регрессия — это возврат личности от высших форм поведения к низшим. Таким образом взрослый человек в сложных условиях стремится избежать внутренней тревоги, потерять чувство самоуважения. Часто регрессию оценивают как негативный для личности механизм (например, инфантильность). Инфантильность (лат. *infantilis* — младенческий, детский) в психологии понимается как особенность психического склада личности, при которой обнаруживаются черты, свойственные более раннему возрасту, такие, как эмоциональная неустойчивость, незрелость суждений, капризность, подчиняемость, несамостоятельность. Имеются и другие механизмы психологической защиты человека. Они применяются для формирования адекватной самооценки и самосовершенствования личности. Однако не следует думать, что они нужны только специалистам-психотерапевтам, их активно

используют и педагоги, они неосознанно применяются почти каждым человеком. Знание механизмов психологической защиты поможет нам работать со своим сознанием, понимать их проявления в поведении и сознании других людей.

---

## РАЗДЕЛ II ПСИХОЛОГИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ

### Глава 1. Ощущение и восприятие

#### 1. Познательные психические процессы. Структура приема информации

Познавательная деятельность человека складывается из серии познавательных психических процессов: ощущения, восприятия, внимания, памяти, воображения, мышления и речи.

Процесс познания окружающего мира осуществляется на двух уровнях: чувственного познания, включающего в себя ощущения, восприятия и представления, и логического познания, осуществляемого посредством понятий, суждений и умозаключений.

Разнообразную информацию о состоянии внешней и внутренней среды человеческий организм получает с помощью органов чувств в виде ощущений.

*Ощущение — это отражение отдельных свойств предметов, непосредственно воздействующих на наши органы чувств.*

Ощущения являются источником наших знаний о мире и самих себе. Способность к ощущениям имеется у всех живых существ, обладающих нервной системой. Осознаваемые же ощущения имеются только у живых существ, имеющих головной мозг и кору головного мозга. С одной стороны, ощущения объективны, так как в них всегда отражен внешний раздражитель, а с другой стороны, ощущения субъективны, поскольку зависят от состояния нервной системы и индивидуальных особенностей человека.

Предметы и явления действительности, воздействующие на наши органы чувств, называются *раздражителями*. Раздражители вызывают возбуждение в нервной ткани. Ощущение возникает как реакция нервной системы на тот или иной раздражитель и как всякое психическое явление имеет рефлекторный характер.

Физиологическим механизмом ощущения является деятельность специальных нервных аппаратов, называемых *анализаторами*. Анализаторы принимают воздействие определенных раздражителей из внешней и внутренней среды и перерабатывают их в ощущения.

Анализаторы состоят из следующих частей:

рецепторов, или органов чувств, преобразующих энергию внешнего воздействия в нервные сигналы;

проводящих нервных путей, по которым эти сигналы передаются в мозг и обратно к рецепторам;

корковых проекционных зон головного мозга.

Каждый рецептор приспособлен к приему только определенного вида воздействий (свет, звук и т.п.), т.е. обладает специфической возбудимостью по отношению к физическим и химическим агентам. Для возникновения ощущения необходима работа всего анализатора как единого целого.

Структура приема информации включает в себя следующие этапы: Р — ОЧ — НИ — ГМ — ОЩ — ЦВ — (ЭП) — ОП — (М) — (ОС)\*. Раздражитель (Р; слуховой, зрительный) воздействует на органы чувств (ОЧ), в результате чего возникают нервные импульсы (НИ), которые по нервным проводящим путям поступают в головной мозг (ГМ), обрабатываются там и формируются в отдельные ощущения (ОЩ), затем складывается целостный образ восприятия (ЦВ) предмета, который сопоставляется с эталоном памяти (ЭП), в результате чего происходит опознание предмета (ОП), а затем, при мысленном составлении текущей информации и прежнего опыта, посредством мыслительной деятельности (М) происходит осмысленное понимание информации (ОС). Как мы видим, в процессе любой познавательной деятельности отправной точкой является ощущение, а ведущим процессом — восприятие. Информация, на основе которой складывается целостный образ, поступает к нам по различным каналам: аудиальным (восприятие слуховых образов), визуальным (восприятие зрительных образов), кинестетическим (восприятие чувственных образов).

---

## 2. Ощущения: классификация, общие свойства

Ощущения можно классифицировать по разным основаниям. По ведущей модальности (качественной характеристике ощущений) выделяют следующие ощущения: зрительные, слуховые, обонятельные, вкусовые, осязательные, двигательные, внутренние (ощущения внутреннего состояния организма).

*Зрительные ощущения* являются отражением как ахроматических (белый, черный и промежуточные между ними оттенки серого), так и хроматических (различные оттенки красного, желтого, зеленого, синего) цветов. Зрительные ощущения вызываются воздействием света, т.е. электромагнитных волн, излучаемых (или отражаемых) физическими телами на зрительный анализатор. Наружным воспринимающим "прибором" является сетчатка оболочки глаза.

*Слуховые ощущения* являются отражением звуков различной высоты (высокие — низкие), силы (громкие — тихие) и различного качества (музыкальные звуки, шумы). Они вызываются воздействием звуковых волн, создаваемых колебаниями тел.

*Обонятельные ощущения* являются отражением запахов. Обонятельные ощущения возникают вследствие проникновения частиц пахучих веществ, распространяющихся в воздухе, в верхнюю часть носоглотки, где они воздействуют на периферические окончания обонятельного анализатора, заложенные в слизистой оболочке носа.

*Вкусовые ощущения* являются отражением некоторых химических свойств вкусовых веществ, растворенных в воде или слюне. Вкусовые ощущения играют важную роль в процессе питания, при различении разных видов пищи.

*Осязательные ощущения* являются отражением механических свойств предметов, которые обнаруживаются при прикосновении к ним, трении о них, ударе. Эти ощущения также отражают температуру предметов окружающей среды и внешнее болевое воздействие.

*Указанные ощущения* называются *экстероцептивными* и составляют единую группу по типу анализаторов, расположенных на поверхности тела или вблизи нее. Экстероцептивные ощущения подразделяются на контактные и дистантные. *Контактные* ощущения вызываются непосредственным прикосновением к поверхности тела (вкус, осязание), *дистантные*— раздражителями, действующими на органы чувств на некотором расстоянии (зрение, слух). *Обонятельные* ощущения занимают промежуточное положение между ними.

Следующую группу составляют такие ощущения, которые отражают движения и состояния самого тела. Их называют *двигательными или проприоцептивными*. Двигательные ощущения отражают положение конечностей, их движения и степени прилагаемого при этом усилия. Без них невозможно нормально выполнять движения и координировать их. Ощущения *положения* (равновесия) наряду с двигательными ощущениями играют важную роль в процессе восприятия (например, устойчивости). ;

Кроме того, имеется группа органических ощущений — *внутренних (интероцептивных)*. Эти ощущения отражают внутреннее состояние тела. К ним относятся чувство голода, жажды, тошноты, внутренние болевые ощущения и др.

По времени возникновения ощущения бывают *актуальными* и *неактуальными*. Различные виды ощущений характеризуются не только специфичностью, но и общими для них свойствами. К таким свойствам относятся:

*качество* — сущностная особенность ощущений, позволяющая отличать одни виды ощущений от других (например, слуховые от зрительных), а также различные вариации ощущений внутри данного вида (например, по цвету, насыщенности);

*интенсивность* — количественная характеристика ощущений, которая определяется силой действующего раздражителя и функциональным состоянием рецептора;

*продолжительность*— временная характеристика ощущений. Она определяется функциональным состоянием органов чувств, временем воздействия раздражителя и его интенсивностью.

Качество ощущений всех видов зависит от чувствительности анализаторов соответствующего типа.

### ***Основные характеристики чувствительности анализаторов***

*Нижний порог ощущений* — минимальная величина раздражителя, вызывающая едва заметное ощущение. *Верхний порог ощущений* — максимальная величина раздражителя, которую анализатор способен

воспринимать адекватно. *Диапазон чувствительности* — интервал между нижним и верхним порогом ощущений.

*Дифференциальный порог* — наименьшая величина различий между раздражителями, когда разница между ними еще улавливается (закон Вебера).

*Оперативный порог* — величина различия между сигналами, при которой точность и скорость различения достигают максимума. Величина оперативного порога в 10—15 раз больше величины дифференциального порога.

*Временной порог* — минимальная продолжительность воздействия раздражителя, необходимая для возникновения ощущения.

*Латентный период реакции* — промежуток времени от момента подачи сигнала до момента возникновения ощущения.

*Инерция* — время исчезновения ощущения после окончания воздействия.

Для осуществления эффективного воздействия на человека необходимо учитывать характеристики его анализаторов, которые определяются опытным путем (например, смена темпа речи) или уже определены и закреплены в специальной литературе. Известно, например, что инерция зрения у нормального человека составляет 0,1—0,2 сек, поэтому время действия сигнала и интервал между появляющимися сигналами должны быть не меньше времени сохранения ощущений, равного 0,2—0,5 сек. В противном случае будут замедляться скорость и точность реагирования, поскольку во время прихода нового сигнала у человека будет еще оставаться образ предыдущего.

В процессе общения — ощущения человека человеком — также присутствует инерция, диктуя свой "закон": до тех пор, пока вы видите, что восприятие вашего "старого" образа еще свежо в памяти, не стремитесь быстро и навязчиво проявить себя в новом качестве: это объясняется тем, что адекватной реакции не последует, причем чем более впечатлительна личность, на которую производится воздействие, тем инертнее она будет реагировать на изменения.

Ощущения и их адекватность, или, иными словами, психологические возможности человека по приему информации, наиболее важны в деятельности тех людей, работа которых требует высокой степени точности: инженеров, врачей и т.д.

Чувствительность анализаторов непостоянна и изменяется под воздействием физиологических и психологических условий. Органы чувств обладают свойством *приспособления*, или *адаптации*. Адаптация может проявляться и как полное исчезновение ощущения в процессе продолжительного воздействия раздражителя, и как понижение или повышение чувствительности под влиянием воздействия раздражителя.

Интенсивность ощущений зависит не только от силы раздражителя и уровня адаптации рецепторов, но и от раздражений, воздействующих в данный момент на другие органы чувств. Изменение чувствительности анализаторов под влиянием раздражения других органов чувств называется *взаимодействием ощущений*. Взаимодействие ощущений проявляется в повышении и понижении чувствительности: слабые раздражители повышают чувствительность анализаторов, а сильные понижают.

Взаимодействие ощущений проявляется в явлениях сенсбилизации и



синестезии. *Сенсибилизация* (лат. *sensibilis* — чувствительный) — повышение чувствительности нервных центров под влиянием воздействия раздражителя. Сенсибилизация может развиваться не только путем применения побочных раздражителей, но и путем упражнений. Так, у музыкантов развивается высокая слуховая чувствительность, у дегустаторов — обонятельные и вкусовые ощущения. *Синестезия* — это возникновение под влиянием раздражения некоторого анализатора ощущения, характерного для другого анализатора. Так, при воздействии звуковых раздражителей у человека могут возникать зрительные образы.

### **3. Восприятие, его виды и свойства**

*Восприятие* — это целостное отражение предметов и явлений объективного мира при их непосредственном воздействии в данный момент на органы чувств. Вместе с процессами ощущения восприятие обеспечивает непосредственно чувственную ориентировку в окружающем мире. Восприятие — результат деятельности системы анализаторов; оно предполагает выделение из комплекса воздействующих признаков основных и наиболее существенных, с одновременным отвлечением от несущественных. Восприятие делает возможным создание интегральной картины действительности в отличие от ощущений, отражающих отдельные качества реальности.

Поскольку восприятие требует объединения основных существенных признаков и сопоставления воспринятого с прошлым опытом, возникает явление *стереотипизации*. Стереотип — определенное, устойчивое на данный отрезок времени, представление о предмете или явлении.

Восприятие субъективно, так как одну и ту же информацию люди воспринимают по-разному, в зависимости от интересов, потребностей, способностей и т.п. Зависимость восприятия от прошлого опыта, от общего содержания психической деятельности человека и его индивидуальных особенностей называется *апперцепцией*.

#### ***Свойства восприятия***

*Целостность* — внутренняя органическая взаимосвязь частей и целого в образе. Это свойство проявляется в двух аспектах: а) объединение разных элементов в целом; б) независимость образованного целого от качества составляющих его элементов.

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

*Обобщенность* — отнесение каждого образа к некоторому классу объектов.

*Константность* — относительное постоянство восприятия образа. Наше восприятие в определенных пределах сохраняет за параметрами их размеры, форму и цвет независимо от условий восприятия (расстояния до воспринимаемого предмета, условий освещенности, угла восприятия).

*Осмысленность* — связь с пониманием сущности предметов и явлений через процесс мышления.

*Избирательность* — преимущественное выделение одних объектов перед другими в процессе восприятия.

Восприятие подразделяется на следующие виды:

восприятие предметов и явлений окружающего мира;

восприятие человека человеком;

восприятие времени;

восприятие движений;

восприятие пространства;

восприятие вида деятельности.

Восприятия *времени*, *движений* и *пространства* — это сложные формы восприятий, имеющие многочисленные характеристики: продолжительный — краткосрочный, большой — маленький, высокий — низкий, далекий — близкий, быстрый — медленный. Восприятие *деятельности* подразделяется по видам: художественное, техническое, музыкальное и т.д.

Восприятия бывают *внешненаправленными* (восприятие предметов и явлений внешнего мира), и *внутренненаправленными* (восприятие собственных мыслей и чувств).

По времени возникновения восприятия бывают *актуальными* и *неактуальными*.

Восприятие может быть *ошибочным (иллюзорным)*. Иллюзия — это искаженное восприятие реально существующей действительности. Иллюзии обнаруживаются в деятельности различных анализаторов. В наибольшей степени известны зрительные иллюзии, которые имеют самые различные причины: практический опыт, особенности анализаторов, изменение привычных условий. Например, вследствие того, что движение глаз по вертикали требует больших усилий, чем движение по горизонтали, возникает иллюзия восприятия прямых одной длины, расположенных по-разному: нам кажется, что вертикальные линии длиннее, чем горизонтальные.

Восприятие может быть не только ошибочным, но и неэффективным. Опытным путем можно убедиться в том, что уровень восприятия текста при его чтении путем проговаривания вслух гораздо ниже, чем при чтении про себя. Дело в том, что пропускная способность слуха ниже, чем пропускная способность зрения.

Ощущение и восприятие — процессы, остроту которых можно развивать, работая над собой и выполняя серии специальных упражнений. Для того чтобы натренировать глазомер, рекомендуется в течение нескольких дней упражняться, разделяя на чистом (нелинованном) листе бумаги прямую линию пополам. Ежедневно следует осуществлять по 10 упражнений и фиксировать величину отклонений.

Для того чтобы повысить скорость чтения и избавиться от привычки проговаривать то, что вы читаете, можно использовать следующее упражнение: в течение нескольких дней по три минуты читать про себя художественный текст, проговаривая вслух следующее: "раз, два, три". Это необходимо для того,

чтобы воспрепятствовать произнесению текста.

Развитие восприятия имеет большое значение для учебной деятельности. Развитое восприятие помогает усваивать больший объем информации с меньшей степенью энергетических затрат.

## Глава 2. Внимание

### 1. Общее представление о внимании. Теории внимания

На человека постоянно воздействует множество самых различных раздражителей. Сознание человека не в состоянии охватить одновременно с достаточной ясностью все эти объекты. Из множества окружающих объектов — предметов и явлений — человек выделяет те, которые представляют для него интерес, соответствуют его потребностям и жизненным планам. Любая деятельность человека требует выделения объекта и сосредоточенности на нем.

*Направленность и сосредоточенность сознания на определенных объектах или определенной деятельности при отвлечении от всего остального называют вниманием.*

Если человек не мобилизует своего внимания, то в его работе неизбежны ошибки, а в восприятии — неточности и пробелы. Не сосредоточив внимания, мы можем смотреть и не видеть, слушать и не слышать, есть и не ощущать вкуса. Внимание организует нашу психику на все многообразие ощущений.

С вниманием связаны направленность и избирательность познавательных процессов. Вниманием определяются:

точность и детализация восприятия (внимание является своеобразным усилителем, позволяющим различать детали изображения);

прочность и избирательность памяти (внимание выступает как фактор, способствующий сохранению нужной информации в кратковременной и оперативной памяти);

направленность и продуктивность мышления (внимание выступает как обязательный фактор правильного понимания и решения задачи).

В системе межличностных отношений внимание способствует лучшему взаимопониманию, адаптации людей друг к другу, предупреждению и своевременному разрешению межличностных конфликтов. Внимательный человек достигает в жизни большего, чем невнимательный.

Основными функциями внимания в сенсорных, мнемических и мыслительных процессах, а также в системе межличностных отношений являются следующие:

отбор значимых (т.е. соответствующих потребностям данной деятельности) воздействий и игнорирование других — несущественных, побочных, конкурирующих;

удержание данной деятельности, сохранение в сознании образов определенного содержания до момента завершения деятельности, достижения поставленной цели;

регуляция и контроль за протеканием деятельности.

Внимание неразрывно связано с сознанием в целом. Эта связь раскрывается в

наиболее известных психологических теориях внимания.

Согласно *моторной теории Т. Рибо*, интенсивность и продолжительность произвольного внимания непосредственно обусловлены интенсивностью и продолжительностью ассоциированных с объектом внимания эмоциональных состояний. Состояние внимания всегда сопровождается не только эмоциональными переживаниями, но и определенными изменениями состояния организма. В качестве физиологического состояния внимание включает комплекс сосудистых, дыхательных, двигательных и других реакций. Состояние сосредоточенности внимания сопровождается движениями всех частей тела, которые вместе с органическими реакциями выступают как необходимое условие поддержания внимания. Двигательный эффект внимания состоит в том, что некоторые ощущения, мысли и воспоминания получают особую интенсивность и яркость вследствие сосредоточения на них всей двигательной активности.

В соответствии с *теорией А.А. Ухтомского*, физиологической основой внимания является доминантный очаг возбуждения в коре головного мозга, усиливающийся под воздействием посторонних раздражителей и вызывающий торможение соседних областей.

Согласно *концепции внимания П.Я. Гальперина*, внимание является одним из составляющих ориентировочно-исследовательской деятельности. Оно представляет собой контроль за содержанием образа, мысли, другого феномена, имеющегося в данный момент в психике человека. Этот контроль осуществляется при помощи заранее составленного критерия, образца, что создает возможность сравнения результатов действия и его уточнения. Все акты внимания, выполняющие функцию контроля, являются результатом формирования новых умственных действий.

Рассмотрим основные *виды* внимания.

В зависимости от активности личности выделяют непроизвольное, произвольное и постпроизвольное внимание.

*Непроизвольное внимание* возникает без намерения человека увидеть или услышать что-либо, без заранее поставленной цели, без усилий воли. Оно может быть вызвано неожиданностью или новизной раздражителя, его силой, подвижностью, контрастом между раздражителями.

*Произвольное внимание* — активное, целенаправленное сосредоточение сознания, поддержание уровня которого связано с определенными волевыми усилиями, необходимыми для борьбы с более сильными воздействиями. Раздражителем в этой ситуации является мысль или приказ, произносимый про себя и вызывающий соответствующее возбуждение в коре головного мозга. Произвольное внимание зависит от состояния нервной системы (снижается при расстроенном, чрезмерно возбужденном состоянии) и определяется мотивационными факторами: силой потребности, отношением к объекту познания и установкой (неосознаваемой готовностью воспринимать предметы и явления действительности определенным образом). Этот вид внимания необходим для усвоения трудовых навыков, от него зависит работоспособность.

Характеристика *постпроизвольного внимания* содержится уже в самом его названии: оно наступает после произвольного, но качественно от него отличается. Когда при решении задачи появляются первые позитивные результаты, возникает интерес, происходит автоматизация деятельности, выполнение ее уже не требует специальных волевых усилий и ограничено лишь утомлением, хотя цель работы сохраняется. Этот вид внимания имеет большое значение в учебной и трудовой деятельности.

*По характеру направленности* выделяют внешненаправленное и внутреннее внимание. *Внешненаправленное (перцептивное) внимание* направлено на окружающие объекты и явления, а *внутреннее* — на собственные мысли и переживания.

*По происхождению* выделяют природное и социально обусловленное внимание. *Природное внимание* — врожденная способность человека избирательно реагировать на те или иные внешние или внутренние стимулы, несущие в себе элементы информационной новизны. *Социально обусловленное внимание* складывается в течение жизни субъекта (прижизненно) в результате обучения и воспитания; оно связано с избирательным сознательным реагированием на объекты, с волевой регуляцией поведения.

*По механизму регуляции* выделяют непосредственное и опосредованное внимание. *Непосредственное внимание* не управляется ничем, кроме того объекта, на который оно направлено и который соответствует актуальным интересам и потребностям человека. *Опосредованное внимание* регулируется с помощью специальных средств, например жестов и слов.

*По своей направленности на объект* различают следующие формы внимания: *сенсорное* (направлено на восприятие), *интеллектуальное* (направлено на мышление, работу памяти) и *моторное* (направлено на движение).

Основными *свойствами* внимания являются сосредоточенность, устойчивость, объем, распределение и переключаемость.

*Сосредоточенность внимания* — это удержание внимания на одном объекте или одной деятельности при отвлечении от всего остального. Сосредоточенность внимания зависит от возраста и опыта работы (с годами незначительно повышается), а также от состояния нервной системы (при небольшой нервно-психической напряженности несколько повышается, а при высокой — понижается).

*Устойчивость внимания* — это длительность сосредоточения на объекте или явлении. Устойчивость внимания определяется различными причинами:

индивидуальными физиологическими особенностями организма (свойствами нервной системы и общим состоянием организма в данный момент времени);

психическим состоянием (возбужденностью, заторможенностью и т.д.);

мотивацией (наличием или отсутствием интереса к предмету деятельности, его значимостью для личности);

внешними обстоятельствами при осуществлении деятельности.

Общая устойчивость внимания чаще всего определяется сочетанием всех этих факторов.

*Объем внимания* определяется количеством объектов, на которые может быть

одновременно направлено внимание в процессе их восприятия. Численная характеристика среднего объема внимания — 5—7 единиц информации.

*Распределение внимания* — возможность одновременного выполнения индивидом двух или более видов деятельности. Это не означает, что эти виды деятельности в буквальном смысле слова выполняются параллельно. Такое впечатление создается за счет способности человека быстро переключаться с одного вида деятельности на другой, успевая возвращаться к прерванному действию до того, как наступит забывание. Распределение внимания зависит от психологического и физиологического состояния человека. При утомлении (в процессе выполнения сложных видов деятельности, требующих повышенной концентрации внимания) область его распределения значительно сужается.

*Переключаемость внимания* — способность быстро выключаться из одних видов деятельности и включаться в новые, соответствующие изменившимся условиям. Подобный процесс может осуществляться как на произвольной, так и на непроизвольной основе. Непроизвольная переключаемость внимания может свидетельствовать о его неустойчивости. Однако это не всегда негативное качество, так как оно способствует временному отдыху организма и анализатора, сохранению и восстановлению нервной системы и работоспособности организма в целом. Переключаемость внимания зависит от подвижности нервной системы, и, следовательно, она выше у людей более молодого возраста. В состоянии нервно-психического напряжения этот показатель снижается (возможно, компенсаторно) за счет повышения устойчивости и сосредоточенности.

Различные свойства внимания в значительной степени независимы друг от друга. Так, высокая сосредоточенность может сочетаться со слабой переключаемостью.

## **2. Сосредоточенность и развитие внимания**

Внимание является одной из наиболее важных психических функций и оказывает существенное влияние на психические процессы, обеспечивая целенаправленность и сосредоточенность познавательной деятельности человека, усиливая восприятие и память, активизируя мышление. Внимание играет важную роль в различных профессиях, связанных с осмыслением большого количества информации и общением. Именно поэтому, по мнению авторов, важно создать условия, необходимые для его появления, сохранения и развития. Среди подобных условий можно назвать следующие.

Обеспечение высокой работоспособности всех органов и систем человека:  
правильный распорядок дня, полноценные питание и отдых;  
своевременная диагностика и лечение нарушений зрения, слуха, заболеваний внутренних органов;  
учет дневного ритма работоспособности (пик нашей активности приходится на 5, 11, 16, 20 и 24 ч);  
чередование умственных и физических занятий.  
Создание благоприятной рабочей обстановки:

отсутствие сильных внешних раздражителей — обеспечение тишины (легкий шум способствует сосредоточенности), перенос других дел на иное время;  
обеспечение гигиенических условий работы (чистый воздух, комфортная температура воздуха);

оптимальный физический фактор (поза, при которой ничто не отвлекает, отсутствие лишних движений);

привычные условия работы.

Поиск путей появления интереса к задаче: следует обратить внимание на любопытные и необычные детали, взглянуть на происходящее по-новому.

Организация деятельности:

установить приоритеты (определить, что главное, а что второстепенное, отдав предпочтение главному);

поставить конкретные задачи (определить, что необходимо сделать для решения того или иного вопроса);

определить конечную цель и разбить на этапы пути ее достижения.

Воспитание критического отношения к себе и работе: после завершения деятельности необходимо проанализировать, достигнута ли поставленная цель, что способствовало ее достижению, а что мешало.

Кроме того, развитие ощущений (музыка, произведения искусства), воспитание восприимчивости и наблюдательности, а также повышение интеллектуального уровня имеют большое значение для развития внимания.

Внимание — это сложная, многогранная психическая функция. Оно характеризует состояние психических процессов и является одной из сторон психической деятельности. Внимание характеризует общий склад личности, социальную направленность человека. Оно может выражаться в наблюдательности (интеллектуальное качество) и внимательности (нравственное свойство личности, которое проявляется в чуткости, отзывчивости, понимании другого человека). Внимание является необходимым условием овладения любыми видами деятельности. Изменения внимания зависят от индивидуально-типологических, возрастных и других характеристик человека.

## **Глава 3. Память**

### **1. Общая характеристика памяти. Теории памяти**

*Процессы запоминания, сохранения и воспроизведения человеком его опыта называют памятью.*

Память лежит в основе любого психического явления. Ощущения и восприятия без включения памяти в акт познания переживались бы человеком как впервые возникшие, что исключило бы возможность познания мира и ориентации в нем. Память обеспечивает единство и целостность человеческой личности. Нормальное функционирование личности и общества невозможно без памяти.

Существуют десятки гипотез, теорий и течений, с помощью которых

пытаются объяснить феномен памяти, но единой законченной теории памяти до сих пор не выработано. Представителями различных наук выдвинуты разнообразные теории памяти: физическая, химическая, биохимическая, физиологическая, информационно-кибернетическая, а также группа психологических теорий.

*Физическая теория памяти.* Согласно этой теории нервный импульс проходя через определенную группу нейронов (нервных клеток), вызывает в местах их соприкосновений электрические и механические изменения и оставляет после себя физический след. Эти изменения обеспечивают вторичное прохождение импульса по знакомому пути, и таким образом происходит запоминание.

*Химическая теория памяти.* Сторонники этой теории считают, что информация запоминается вследствие химических изменений в нервных клетках под воздействием раздражителей. Происходит перегруппировка белковых молекул нейронов, прежде всего молекул нуклеиновых кислот. Дезоксирибонуклеиновая кислота (ДНК) считается носителем генетической памяти, а рибонуклеиновая (РНК) — основой индивидуальной памяти.

*Биохимическая теория памяти.* Авторы этой теории выдвинули гипотезу о двухступенчатом характере запоминания. На первой ступени, по их мнению, в мозгу происходит кратковременная (порядка нескольких секунд) реакция, которая вызывает физиологические изменения. Эти изменения имеют обратимый характер и являются механизмом кратковременного запоминания. На второй ступени — собственно биохимической — происходит образование новых белковых веществ (протеинов). Эта стадия приводит к необратимым изменениям в нервных клетках и считается механизмом долговременной памяти.

*Физиологическая теория памяти* базируется на учении И.П. Павлова о закономерностях высшей нервной деятельности. В основе физиологического акта запоминания лежит условный рефлекс — акт образования связи между новым и ранее закрепленным содержанием.

*Информационно-кибернетическая теория памяти* связана с появлением вычислительной техники и развитием программирования, что потребовало поиска путей принятия, переработки и хранения информации машинами. Это потребовало технического и алгоритмического моделирования процессов памяти по аналогии с человеческим мозгом.

*Психологические теории памяти.* В этой группе теорий можно выделить несколько направлений: ассоциативное, гештальт-теорию, смысловую теорию памяти, теорию деятельности. Так, суть *ассоциативной теории* заключается в следующем: если определенные психические образования возникли в сознании одновременно или непосредственно друг за другом, то между ними образуется ассоциативная связь и повторное появление какого-либо из элементов этой связи с необходимостью вызывает в сознании представление всех ее элементов. Согласно *теории деятельности* именно деятельность личности является фактором, определяющим формирование процессов памяти: образование связи между различными представлениями определяется не столько содержанием запоминаемого материала, сколько тем, что с ним человек делает. Эта



деятельность субъекта и определяет запоминание, сохранение и воспроизведение информации.

Переходя к характеристике *процессов памяти*, отметим, что в качестве основания для их выделения рассматривают функции памяти. К процессам памяти относятся запоминание, сохранение, воспроизведение, а также забывание материала.

*Запоминание* можно определить как процесс памяти, в результате которого происходит закрепление нового путем связывания его с приобретенным ранее. Запоминание всегда избирательно: в памяти сохраняется далеко не все, что воздействует на наши органы чувств. Полно и прочно запоминается то, что имеет для нас особо важное значение, что вызывает у нас интерес и эмоции. Процесс запоминания может протекать как мгновенное запечатление — импринтинг. Состояние импринтинга у человека возникает в момент высокого эмоционального напряжения.

*Сохранение* информации не является пассивным процессом ее удержания, описываемым лишь в терминах количественных показателей забывания. В психологии раскрыта зависимость сохранения информации от установок личности (профессиональная направленность памяти в познавательной деятельности, злопамятство или добросердечие в эмоциональной памяти и др.), условий и организации заучивания, влияния последующей информации, мыслительной переработки материала, переходов от сохранения в сознании к вытеснению в бессознательное. Можно выделить следующие способы организации информации в памяти:

пространственную организацию (позволяет установить связи в физическом пространстве);

ассоциативную организацию (т.е. группировку элементов с какими-либо общими признаками);

иерархическую организацию (каждый элемент информации относится к определенному уровню в зависимости от того, какой категории он соответствует).

*Воспроизведение* — процесс извлечения из памяти сохраненного материала. Воспроизведение может протекать на уровне *узнавания* (устанавливается идентичность воспринимаемого и сохраненного в памяти), на уровне *воспроизведения* в узком смысле слова (нет опоры на образ восприятия, но материал припоминается целенаправленно и без особых усилий со стороны человека) и на уровне *припоминания* (воспроизведение, требующее усилий для того, чтобы воссоздать необходимый материал).

*Забывание* — процесс, необходимый для эффективной работы памяти. С помощью забывания человек избавляется от бесчисленных конкретных деталей и облегчает возможность обобщения.

Назовем факторы, влияющие на забывание:

возраст;

характер информации и степень ее использования;

интерференция (ухудшающееся сохранение запоминаемого материала в результате наложения другого материала);

подавление (по З. Фрейду — торможение следов памяти на уровне сознания и вытеснение их в область бессознательного).

Процессы запоминания, сохранения и воспроизведения информации тесно взаимосвязаны (организация запоминания влияет на сохранение, а качество сохранения определяет воспроизведение).

Характеризуя *качества* памяти, психологи выделяют *скорость запоминания* (количество повторений, необходимых для удержания материала в памяти) и *скорость забывания* (время, в течение которого запомнившееся хранится в памяти). Оба параметра (*количество повторений* и *время*) изменяются по шкале "быстро-медленно" и дают четыре сочетания, описывающие особенности памяти по скорости запоминания и длительности сохранения.

## 2. Виды и особенности памяти

Являясь одной из самых сложных психических функций человека, память имеет разные виды и формы. Прежде всего можно выделить такие виды памяти, как *генетическая* (наследственная), и *прижизненная*. Первая включает в основном инстинкты и почти не зависит от условий жизнедеятельности человека. Генетическая память хранится в генотипе, передается и воспроизводится по наследству. Это единственный вид памяти, на который мы не можем влиять через обучение и воспитание. Генетическим путем из поколения в поколение происходит передача необходимых биологических, психологических и поведенческих свойств. Что касается прижизненной памяти, она является хранилищем информации, полученной с момента рождения и до смерти.

Прижизненную память можно классифицировать по разным основаниям.

*По наличию целевой установки и затрачиваемым на запоминание усилиям* память можно разделить на произвольную и непроизвольную. *Непроизвольная память* — это автоматическое запоминание и воспроизведение информации, происходящее без усилий со стороны человека и установки на запоминание. *Произвольная память* — запоминание со специальной установкой запомнить и требующее определенных волевых усилий.

По степени осмысленности память подразделяют на механическую и смысловую. *Механическая память* основана на повторении материала без его осмысливания. При таком запоминании слова, предметы, события, движения запоминаются точно в таком порядке, в каком они и воспринимались. Механическая память выступает в форме способности к научению и приобретению жизненного опыта. *Смысловая память* предполагает осмысливание запоминаемого материала, которое основано на понимании внутренних логических связей между его частями. Осмысленное запоминание более действенно, поскольку требует от человека меньше усилий и времени.

*В зависимости от установки на время хранения информации* можно выделить кратковременную, оперативную и долговременную память. *Кратковременная память* хранит информацию в среднем около 20 сек. Эта память сохраняет не полный, а лишь обобщенный образ воспринятого, его наиболее существенные

элементы. Она работает без предварительной сознательной установки на запоминание, но зато с установкой на последующее воспроизведение материала. *Оперативной* называют память, рассчитанную на хранение информации в течение определенного, заранее заданного срока, в диапазоне от нескольких секунд до нескольких дней. Срок хранения сведений в этой памяти определяется задачей, стоящей перед человеком, и рассчитан только на решение этой задачи. Этот вид памяти по длительности хранения информации и своим свойствам занимает промежуточное положение между кратковременной и долговременной памятью. *Долговременная память* способна хранить информацию в течение практически неограниченного срока. Многократное и систематическое воспроизведение данной информации упрочивает ее следы в долговременной памяти. В долговременную память поступает информация, имеющая для человека стратегическое значение.

*По материалу*, сохраняемому памятью, ее можно разделить на когнитивную, эмоциональную и личностную. *Когнитивная память* — процесс сохранения знаний. Знания, получаемые в процессе обучения, выступают сначала как нечто внешнее по отношению к личности, затем постепенно превращаются в опыт и убеждения человека. *Эмоциональная память* — сохранение в сознании переживаний и чувств. Эмоциональная память на пережитое — неременное условие для развития способности к сопереживанию. Память на чувства — основа мастерства в ряде профессий (особенно связанных с искусством). *Личностная память* обеспечивает единство самосознания личности на всех этапах ее жизненного пути. Человек не может стать личностью, если его память не хранит преемственности целей, поступков, отношений и убеждений.

*По модальности* сохраняемых образов выделяют словесно-логический и образный виды памяти личности. *Словесно-логическая память* тесно связана со словом, мыслью и логикой. Человек, обладающий такой памятью, может быстро и точно запомнить смысл событий, читаемого текста, логику рассуждений. Этим видом памяти обладают ученые, опытные лекторы, преподаватели.

*Образную память* подразделяют на зрительную, слуховую, двигательную, осязательную, обонятельную и вкусовую. Уровень их развития у каждого человека неодинаков, что позволяет говорить о словесно-логическом или образном видах памяти. *Зрительная память* связана с сохранением и воспроизведением зрительных образов. Она чрезвычайно важна для людей любых профессий, особенно для инженеров и художников. Данный вид памяти предполагает у человека способность к воображению, что способствует хорошему запоминанию зрительных образов. *Слуховая память* — это запоминание и точное воспроизведение разнообразных звуков (музыкальных, речевых). Она необходима филологам, людям, изучающим иностранные языки, акустикам и музыкантам. *Двигательная память* представляет собой запоминание и сохранение, а при необходимости и воспроизведение с достаточной точностью многообразных сложных движений. Она участвует в формировании трудовых и спортивных умений и навыков. *Осязательная, обонятельная и вкусовая память* играют в жизни человека меньшую роль,

которая в основном сводится к удовлетворению биологических потребностей, а также к обеспечению безопасности и самосохранения организма.

### **3. Законы памяти. Мнемотехнические приемы запоминания**

Работа разных видов памяти подчиняется некоторым общим законам. Рассмотрим наиболее важные из них.

*Закон осмысления: чем глубже осмысление запоминаемого, тем лучше оно сохраняется в памяти.* Самый лучший способ запомнить — научиться должным образом организовывать информацию в момент запоминания. Смысловую организацию материала обеспечивают такие мыслительные процессы, как *анализ, синтез, систематизация* и *обобщение*. В памяти запечатлеваются не столько сами слова и предположения, составляющие текст, сколько содержащиеся в них мысли. Они же первыми приходят в голову, когда нужно вспомнить содержание текста. Следует шире использовать *опорные слова, схемы, диаграммы* и *таблицы*. Кроме того, эффективен *прием прогнозирования*: начав читать абзац, попробуйте после выдвижения автором нескольких аргументов самостоятельно сделать вывод. Возникающие при этом положительные (молодец, угадал!) или отрицательные (вследствие несогласия) эмоции усиливают запоминание.

*Закон интереса: интересное легко запоминается, потому что мы не тратим на это усилий.* Отсюда следует, что запоминание нужно делать интересным. Основа формирования интереса — цель. Если мы знаем, что информация понадобится для будущей работы, то ее освоение будет более продуктивным.

*Закон установки.* Он может быть представлен в двух аспектах.

*Установка на запоминание по времени: запоминание лучше происходит в том случае, если человек ставит перед собой задачу запомнить "всерьез и надолго".*

Если данная установка рассчитана на запоминание и хранение информации в течение определенного срока, что бывает при использовании оперативной памяти, то именно к этому сроку срабатывают механизмы памяти. Если у студента имеется установка на запоминание материала лишь к очередной сессии, то знания после экзаменов легко забываются.

*Установка на восприятие материала по содержанию (она определяет восприятие).* В тексте человек в первую очередь найдет то, на что у него есть установка. Так, если нужно ознакомиться с описанием некоторого технического устройства, то мы готовимся к тому, что в этом описании встретятся: название устройства, область его применения, принцип действия, рабочие параметры. Именно эти материалы и "выхватит" наше внимание.

*Закон усиления первоначального впечатления: чем ярче первое впечатление от запоминаемого, тем прочнее само запоминание.* Первоначальное впечатление можно усилить рационально и эмоционально. При *рациональном усилении* нужно стараться направить информацию по нескольким каналам: записать, нарисовать, проговорить, пропеть. Очень полезно с кем-нибудь обсудить информацию (особенно с лицом, придерживающимся

противоположной точки зрения). При эмоциональном усилении следует постараться вызвать максимум эмоций, которые связаны с запоминаемой информацией. Нередко эмоциональные впечатления мы помним гораздо дольше, чем "впечатления ума". Однако отрицательные эмоции, не связанные с запоминаемым материалом (неуверенность, печаль, раздражение, страх), мешают запоминанию.

*Закон контекста: информация легче запоминается и воспроизводится, если ее соотносить с другими одновременными впечатлениями.* Контекст, в котором происходит то или иное событие, иногда оказывается более важным для запоминания, чем само это событие. Сходная информация хранится в нашей памяти где-то рядом. Ассоциации помогут вспомнить необходимое.

*Закон объема знаний: чем больше знаний по определенной теме, тем лучше запоминается новое.* По этой причине так трудно бывает "войти" в ранее неизвестную дисциплину, тему. Перед чтением следует вспомнить все, что уже известно по изучаемой проблеме, "приподнять" знания, полистать справочники.

*Закон оптимальной длины запоминаемого ряда: чем больше по длине предъявляемый ряд информации превышает объем кратковременной памяти, тем хуже он запоминается.* Если человеку предстоит запомнить два разных по длине ряда слов, в одном из которых 10, а в другом 30 слов, то, естественно, первый он запомнит лучше.

Для того чтобы человек мог воспроизвести как можно больше материала, необходимо, чтобы одновременно предъявленный ему ряд стимулов равнялся или ненамного превышал средний объем его кратковременной памяти: 7+2 (закон Миллера).

*Закон торможения: всякое последующее запоминание тормозит предыдущее.* Отсюда ясно: лучший способ забыть только что заученное — сразу вслед за этим постараться запомнить сходный материал. Именно поэтому нельзя учить физику после математики, литературу после истории. Любая информация, чтобы быть запомненной, должна "отстояться".

*Закон края: лучше запоминается то, что сказано (написано) в начале и конце ряда информации (т.е. как бы с его края) и хуже запоминается середина ряда.*

*Закон повторения: повторение способствует лучшему запоминанию.* Народная мудрость отразила это в следующей пословице: "Повторение — мать учения". Повторение способствует тому, чтобы информация сохранялась в оперативной памяти до того, как она будет закодирована и введена в долговременную память.

Психолог Г. Эббингауз установил, что большая часть запоминаемого "теряется" сразу после запоминания, а с течением времени забывается все меньшее количество информации. Именно поэтому мы так хорошо помним впечатления детства.

Если что-либо нужно надолго запомнить, то необходимо как минимум четыре повторения: первый раз нужно повторить сразу после запоминания, второй — через 20—30 мин, третий — через день, четвертый — через две-три недели. При этом следует помнить о том, что повторение должно быть активным. В виде воспроизведения оно в несколько раз эффективнее, чем в виде

дополнительного пассивного чтения (прослушивания, просмотра).

Для лучшего запоминания широко используются *мнемотехнические приемы*, имеющие свою специфику при запоминании иностранных слов, чисел, большого объема информации. Суть мнемотехнических приемов заключается в том, что запоминаемый материал определенным образом структурируется. Так, год французской революции — 1789-й — легко запомнить, выделив структуру даты (последовательность цифр 7, 8, 9). Кроме того, рифмование также способствует запоминанию. Рассмотрим некоторые приемы мнемотехники.

*Метод ассоциаций.* Запоминание даты, например, можно ассоциировать с событием, которое хорошо сохранено в памяти: за столько-то лет до... или спустя столько-то лет после... При этом определяющее значение имеют прочность ассоциаций и их количество. Чем многообразнее и многочисленнее ассоциации, тем прочнее они закрепляются в памяти. Иррациональные, странные, нелогичные ассоциации способствуют лучшему запоминанию.

*Метод связок.* Он заключается в объединении опорных слов текста в единую целостную структуру, в единый рассказ.

*Метод мест.* Он основан на зрительных ассоциациях; нужно ясно представить себе предмет, который следует запомнить, и объединить его образ с образом места, которое легко "извлекается" из памяти. Этот метод не требует логических ассоциаций, он базируется на ассоциациях, диктуемых последовательностью предметов и мест. Прежде всего нужно выбрать постоянный "маршрут". Это может быть дорога к месту работы, расположение комнат в квартире и отдельных "мест" внутри комнаты (диван, ковер, шкаф). Для начала достаточно набора из 15—20 мест, четко пронумерованных в определенной последовательности. Затем по хорошо известному вам "маршруту" вы размещаете предметы, которые нужно запомнить, и фиксируете в памяти их зрительные образы. Таким образом достигается запоминание необходимого материала в определенной последовательности. Метод эффективен тогда, когда запоминаемые предметы трудно "разбить" по какому-то признаку. Этим методом широко пользовались древнеримские ораторы.

Названные приемы позволяют значительно увеличить объем запоминаемого материала.

## Глава 4. Воображение

### 1. Понятие "воображение", его виды и формы проявления

*Воображение* — это психический процесс создания новых образов на основе ранее воспринятых. Воображение представляет собой отражение реальной действительности в новых непривычных сочетаниях и связях. Оно занимает промежуточное положение между восприятием и мышлением, мышлением и памятью. Это одно из самых загадочных психических явлений. Нам почти ничего не известно о механизме воображения, его анатомо-физиологической основе. Воображение свойственно только человеку. Оно позволяет ему выйти за пределы реального мира во времени и пространстве, дает возможность еще

до начала работы представить себе готовый результат труда. Почти вся человеческая материальная и духовная культура является продуктом воображения и творчества людей.

Воображение может функционировать на разных уровнях. Их различие определяется прежде всего активностью человека.

*По степени выраженности активности* различают воображение активное и пассивное.

*Активное воображение* характеризуется тем, что, пользуясь им, человек по собственному желанию усилием воли вызывает у себя соответствующие образы. Активное воображение может быть творческим и воссоздающим.

*Творческое активное воображение*, возникающее в труде, предполагает самостоятельное создание образов, реализуемых в оригинальных и ценных продуктах деятельности, и является неотъемлемой стороной технического, художественного и иного творчества.

*Воссоздающее активное воображение* имеет в своей основе создание тех или иных образов, соответствующих описанию. Этим видом воображения мы пользуемся при чтении литературы, изучении географических карт и чертежей.

Образы *пассивного воображения* возникают спонтанно, помимо воли и желания человека. Пассивное воображение характеризуется созданием образов, которые не воплощаются в жизнь. Пассивное воображение может быть преднамеренным и непреднамеренным. *Преднамеренное пассивное воображение* создает образы, не связанные с волей, которая способствовала бы их осуществлению. Так, создав образ Манилова, Н.В. Гоголь обобщенно изобразил людей, которые в бесплодной мечтательности видят удобную возможность уйти от действительности. Фантазия героя создает проекты, которые не реализуются и зачастую не могут быть реализованы.

*Непреднамеренное пассивное воображение* наблюдается при ослаблении деятельности сознания, при его расстройствах, в полудремотном состоянии, во сне.

Воображение может проявляться в разных *формах*.

Формой проявления активного воображения и необходимым условием претворения в жизнь творческих сил человека, направленных на преобразование действительности, являются мечты. *Мечты* — отодвинутые во времени желания. От грез мечты отличаются тем, что связаны с действительностью, т.е. в принципе осуществимы. Фактически любой предмет, сделанный руками человека, в своей исторической сущности есть осуществленная мечта. Извечная мечта человечества о скорости передвижения воплотилась в целую серию изобретений от колеса до ракеты.

Однако воображение может выступать и как замена деятельности, ее суррогат. Тогда человек уходит от действительности в область фантазии, чтобы скрыться от кажущихся ему неразрешимыми задач, от необходимости действовать, от тягот жизни. Такие фантазий называются *грезами*. В грезах отражается связь фантазии с нашими потребностями. Грезы принципиально неосуществимы. Вспомним мучительную попытку гоголевской героини из "Женитьбы" выбрать жениха из четырех претендентов: "Если бы губы Никанора Ивановича да

приставить к носу Ивана Кузьмича, да взять сколько-нибудь развязности, какая у Балтазара Балтазарыча, да, пожалуй, прибавить к этому еще дородности Ивана Павловича — я бы тогда тотчас же решилась". Грезы выполняют компенсаторную функцию: человек в иллюзорной выдуманной жизни получает то, чего ему недостает в реальности. Однако если бесплодная мечтательность занимает значительное место в жизни человека, то это свидетельствует о дефекте развития личности.

*Галлюцинации* являются фантастическим видением, не имеющим почти никакой связи с действительностью. Если грезы можно считать вполне нормальным психическим состоянием, то галлюцинации обычно являются результатом тех или иных нарушений психики или работы организма и сопровождаются многими болезненными состояниями. Галлюцинации — наиболее показательные проявления пассивного непреднамеренного воображения, при котором человеком воспринимается несуществующий объект. Эти образы бывают настолько яркими, что человек абсолютно убежден в их реальности.

К разряду пассивных непреднамеренных форм воображения относятся и *сновидения*. Подлинная их роль в жизни человека до сих пор не установлена, хотя известно, что в сновидениях находят выражение и удовлетворение многие жизненно важные потребности человека, которые в силу ряда причин не могут быть реализованы в жизни.

## **2. Аналитико-синтетический характер процессов воображения. Функции воображения**

Творческое преобразование действительности в воображении подчиняется своим законам и осуществляется в соответствии с определенными способами и приемами. Новые представления, благодаря операциям анализа и синтеза, возникают на основе того, что уже запечатлено в сознании. Таким образом, процессы воображения состоят в мыслительном разложении исходных представлений на составные части (анализ) и последующем их соединении в новых сочетаниях (синтез), т.е. носят аналитико-синтетический характер.

Перечислим приемы и способы процесса воображения.

1. *Агглютинация* — "склеивание", комбинация, слияние отдельных элементов или частей нескольких предметов в один образ. К примеру, образ водяной русалки в народных представлениях создан из образов женщины (голова и туловище), рыбы (хвост) и зеленых водорослей (волосы).

2. *Акцентирование или заострение* — выделение и подчеркивание какой-либо части, детали в создаваемом образе. Карикатуристы выделяют самое существенное в образе, меняя пропорции: болтуна изображают с длинным языком, любителя поест наделяют объемистым животом.

3. *Гиперболизация* — увеличение или уменьшение предмета, изменение количества частей предмета или их смещение. Например, многорукий Будда в индийской религии, драконы с семью головами, одноглазый циклоп.

4. *Схематизация* — сглаживание различий предметов и выделение черт сходства между ними. Так создаются национальные орнаменты и узоры,



элементы которых заимствованы из окружающего мира.

5. *Типизация* — выделение существенного, повторяющегося в однородных явлениях, и воплощение его в конкретном образе. А.М. Горький писал: "Как строятся типы в литературе? Они строятся, конечно, не портретно, не берут отдельно какого-нибудь человека, а берут тридцать—пятьдесят человек одной линии, одного рода, одного настроения и из них создают Обломова, Онегина, Фауста, Гамлета, Отелло и т.д. Все это обобщенные типы".

Воображение различается у людей по нескольким *признакам*:

яркости образов;

степени их реалистичности и правдивости, новизне, оригинальности;

широте воображения;

произвольности, т.е. умению подчинять воображение поставленной задаче (высокоорганизованное и неорганизованное воображение);

типу представлений, которыми преимущественно оперирует человек (зрительные, двигательные и т.д.);

устойчивости.

Воображение многофункционально. Среди его важнейших *функций* Р.С. Немов называет следующие.

*Представление действительности в образах и возможность пользоваться ими.* Воображение ориентирует человека в процессе деятельности — создает психическую модель конечного или промежуточного продуктов труда, что и способствует их предметному воплощению. Эта функция воображения связана с мышлением и органически в него включена.

*Регулирование эмоциональных состояний.* При помощи своего воображения человек способен хотя бы отчасти удовлетворять многие потребности, снимать порождаемую ими напряженность.

*Произвольная регуляция познавательных процессов и состояний человека,* в частности восприятия, внимания, памяти, речи, эмоций. С помощью искусно вызываемых образов человек может обращать внимание на нужные события. Посредством образов он получает возможность управлять восприятием, воспоминаниями, высказываниями.

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

*Планирование и программирование деятельности* — составление таких программ поведения, когда проблемная ситуация не определена.

*Управление психофизиологическим состоянием организма.* С помощью воображения чисто волевым путем человек может влиять на органические процессы: изменять ритмику дыхания, частоту пульса, кровяное давление, температуру тела. Данные факты лежат в основе аутотренинга, широко используемого для саморегуляции.

### **3. Воображение и мышление. Воображение и творчество**

Воображение тесно связано с мышлением. Подобно мышлению, оно позволяет предвидеть будущее. Что общего и к чему сводятся различия между

воображением и мышлением?

Общее заключается в следующем:

воображение и мышление возникают в проблемной ситуации, т.е. в тех случаях, когда необходимо отыскать новое решение;

воображение и мышление мотивируются потребностями личности. Реальному процессу удовлетворения потребностей может предшествовать иллюзорное, воображаемое удовлетворение потребностей, т.е. живое, яркое представление той ситуации, при которой эти потребности могут быть удовлетворены.

Различия заключаются в следующем:

опережающее отражение действительности, осуществляемое в процессах воображения, происходит в конкретно-образной форме, в виде ярких представлений, в то время как опережающее отражение в процессах мышления происходит путем оперирования понятиями, позволяющими обобщенно и опосредованно познавать мир;

в процессе деятельности воображение выступает в единстве с мышлением. Включение воображения или мышления в процесс деятельности определяется неопределенностью проблемной ситуации, полнотой или дефицитом информации, содержащейся в исходных данных задачи. В проблемной ситуации, с которой начинается деятельность, существуют две системы опережения сознанием результатов этой деятельности: организованная система образов и представлений и организованная система понятий. В основе *воображения лежит возможность выбора образа*. В основе *мышления* — возможность *новой комбинации понятий*. Часто такая работа идет сразу в "двух этажах", так как системы образов и понятий тесно связаны — например, выбор способа действия осуществляется путем логических рассуждений, с которыми органически слиты яркие представления о том, как будет осуществляться действие. Рассматривая сходство и различие воображения и мышления, необходимо заметить, что проблемная ситуация может характеризоваться большей или меньшей неопределенностью:

а) если исходные данные известны, то ход решения задачи подчиняется преимущественно законам мышления;

б) если же эти данные с трудом поддаются анализу, то действует механизм воображения.

Ценность воображения состоит в том, что оно позволяет принять решение при отсутствии требуемой полноты знаний, необходимых для выполнения поставленных задач. Фантазия позволяет "перепрыгнуть" через какие-то этапы мышления и все-таки представить себе конечный результат. Однако в этом же заключается и слабость подобного решения проблемы.

Особенно важную роль воображение играет в научном и художественном творчестве. Творчество без активного участия воображения вообще невозможно .

## ***Рис. 2. Решение мыслительных и творческих задач***

Ученому воображение позволяет строить гипотезы, мысленно представлять и

проигрывать научные эксперименты, искать и находить нетривиальные решения проблем. Так, например, в математике, в начале доказательства различных теорем приходится встречаться с высказываниями, которые начинаются со слов: "допустим, что...", "представим себе, что...". Именно они указывают на то, что процесс математического доказательства начинается с творческого представления или воображения.

Воображение играет важную роль на ранних стадиях решения научной проблемы и нередко ведет к замечательным догадкам. Однако после того, как некоторые закономерности уже подмечены, угаданы и изучены в экспериментальных условиях, после того, как закон установлен и проверен практикой, а также связан с ранее открытыми положениями, познание целиком переходит на уровень теории, строгого научного мышления. Попытка фантазировать на этом этапе исследования может привести к ошибкам.

Английский ученый Г. Уоллес выделил четыре стадии процессов творчества: подготовка (зарождение идеи); созревание (концентрация, "стягивание" знаний, прямо или косвенно относящихся к данной проблеме, добывание недостающих сведений); озарение (интуитивное схватывание искомого результата); проверка.

Изучение роли воображения в процессах научного и технического творчества осуществляется специалистами по психологии научного творчества.

Если ученый имеет дело главным образом с понятиями, то важнейшей особенностью воображения художника или писателя является его значительная эмоциональность. Образ, ситуация, неожиданный поворот сюжета, возникающие в голове писателя, оказываются пропущенными сквозь своего рода "обогащающее устройство", которым служит эмоциональная сфера творческой личности. Переживая чувства и воплощая их в художественные образы писатель, художник и музыкант заставляют читателей, зрителей и слушателей сопереживать, страдать и радоваться.

В отличие от научного мышления, ограничивающего фантазию человека требованиями безусловной достоверности, разумности, целесообразности, доказательности и логичности, в искусстве не существует ограничений ни для воображения, ни для ума.

Творчество связано со всеми свойствами личности и проявляется во всех его конкретных видах: научном, изобразительном, литературном и т.д. Полет фантазии в творческом процессе обеспечивается знаниями, подкрепляется способностями, стимулируется целеустремленностью, сопровождается эмоциональным тоном. В любом виде деятельности (в том числе в сфере политики, экономики, в быту) творческое воображение определяется не столько по тому, что может измыслить человек, не считаясь с реальными требованиями действительности, сколько по тому, как он умеет преобразовывать действительность, обремененную случайными, несущественными деталями.

## **Глава 5. Мышление**

## 1. Сущность мышления как познавательного процесса

Процесс познания человеком окружающей действительности осуществляется в единстве и взаимосвязи его ступеней — чувственной и логической.

*Чувственная* форма познания реализуется в ощущениях, восприятиях и представлениях, *логическая* — в понятиях, суждениях и умозаключениях. Чувственное познание дает человеку сведения о конкретных объектах в их непосредственно познаваемых свойствах. Однако не всякое явление доступно непосредственному чувственному восприятию. К примеру, человек не воспринимает ультрафиолетовых лучей, но он, тем не менее, знает об их существовании и свойствах. Такое познание становится возможным опосредованным путем. Этот путь и есть путь мышления. В самом общем плане он состоит в том, что мы подвергаем некоторые вещи испытанию другими вещами и, сознавая установившиеся отношения взаимодействия между ними, судим по воспринимаемому нами изменению в них о непосредственно скрытых от нас свойствах этих вещей.

*Мышление*— это обобщенное и опосредованное отражение человеком действительности в ее существенных связях и отношениях. Обобщенное отражение действительности, каким является мышление, есть результат переработки не только опыта отдельного человека и его современников, но и предшествовавших поколений. К опосредованному познанию человек прибегает в следующих случаях:

непосредственное познание невозможно из-за наших анализаторов (например, у нас нет анализаторов для улавливания рентгеновских лучей);

непосредственное познание принципиально возможно, но невозможно в данных условиях;

непосредственное познание возможно, но не рационально.

Мышление дает возможность понять закономерности материального мира, причинно-следственные связи в природе и в общественно-исторической жизни, а также закономерности психики людей. Источником и критерием мыслительной действительности, а также областью для применения ее результатов является практика.

Физиологическую основу мышления составляет рефлекторная деятельность мозга, те временные нервные связи, которые образуются в коре больших полушарий. Эти связи возникают под воздействием сигналов второй системы (речи), отражающих реальную действительность, но при обязательной опоре на сигналы первой системы (ощущения, восприятия, представления). В процессе мышления обе сигнальные системы тесно связаны друг с другом. Вторая сигнальная система опирается на первую и обуславливает непрерывную связь обобщенного отражения действительности, каким является мышление, с чувственным познанием объективного мира путем ощущений, восприятий, представлений.

В своем становлении мышление проходит две стадии: допонятийную и понятийную.

*Допонятийное мышление* присуще ребенку до 5 лет. Оно характеризуется

нечувствительностью к противоречиям, синкретизмом (тенденцией связывать все со всем), трансдукцией (переходом от частного к частному, минуя общее), отсутствием представления о сохранении количества (С. Рубинштейн).

*Понятийное мышление* развивается постепенно от простого складывания ребенком предметов через установление сходства и различия между ними до собственно понятийного, которое формируется к 16—17 годам.

Мыслительный процесс человека осуществляется в двух основных формах: формирование и усвоение понятий, суждений и умозаключений и решение проблем (мыслительных задач).

*Понятие* — это форма мышления, отражающая существенные свойства, связи и отношение предметов и явлений, которая выражена словом или группой слов. Например, в понятие "человек" входят такие весьма существенные признаки, как членораздельная речь, трудовая деятельность и производство орудий труда.

Понятия принято различать по степени отвлеченности (конкретные и абстрактные) и по объему (*единичные и общие*). Когда из всех признаков предмета выделяется определенная совокупность признаков, характеризующая именно этот предмет или группу ему подобных, мы имеем дело с конкретным понятием (например, "город", "мебель"). Если же при помощи отвлечения в предмете выделяется определенный признак и этот признак становится предметом изучения и, кроме того, рассматривается как особый предмет, то возникает абстрактное понятие (например, "справедливость", "равенство").

Как структурная единица мысли суждение строится на совокупности понятий. *Суждение* — это форма мышления, отражающая связи между предметами и явлениями действительности и их свойствами и признаками. К примеру, Земля вращается вокруг Солнца. Суждения образуются двумя способами: непосредственно, когда в них выражают то, что воспринимается, и опосредованно — путем умозаключений или рассуждений.

*Умозаключение* — это форма мышления, при которой на основе нескольких суждений делается вывод. К примеру, все планеты Солнечной системы вращаются вокруг Солнца. Земля — планета Солнечной системы, значит, она вращается вокруг Солнца.

К умозаключению можно прийти методами индукции, дедукции или аналогии. *Индукция* — это логический вывод, отражающий направленность мысли от частного к общему. *Дедукция* — это логический вывод, отражающий направленность мысли от общего к частному. *Аналогия* — это логический вывод, отражающий направленность мысли от частного к частному.

Каждый акт мышления представляет собой процесс решения какой-либо задачи, возникающей в ходе познания или практической деятельности человека. В зависимости от стиля умственной деятельности человека и доступности для него содержания задачи ее решение может осуществляться различными способами. Наименее желательным является способ проб и ошибок, при котором обычно не имеется ни достаточно четкого осознания задачи, ни построения и целенаправленной проверки различных гипотез. Этот способ, как правило, не приводит к аккумуляции опыта и не служит условием

умственного развития человека. В качестве способов решения мыслительной задачи, которые не только позволяют скорее найти ответ, но и являются условиями умственного развития человека, могут быть названы такие, как пассивное и активное использование алгоритма, целенаправленная трансформация условий задачи, эвристические способы решения задачи.

Процесс решения задач состоит из пяти этапов:

мотивация (желание решить проблему);

анализ проблемы;

поиск решения проблемы на основе известного алгоритма, на основе выбора оптимального варианта и на основе принципиально нового решения с учетом логических рассуждений, аналогий, эвристических и эмпирических приемов. Решению задачи зачастую способствует озарение;

доказательство и обоснование правильности решения;

реализация и проверка решения, а в случае необходимости и его коррекция.

Для того чтобы выявить объективные отношения и взаимосвязи между предметами и явлениями в ходе формирования понятий, суждений, умозаключений и решения мыслительных задач человек прибегает к мыслительным операциям — сравнивает, анализирует, обобщает и классифицирует.

Обозначим суть *основных мыслительных операций*:

*анализ* — мысленное расчленение целостной структуры объекта отражения на составляющие элементы;

*синтез* — воссоединение элементов в целостную структуру;

*сравнение* — установление отношений сходства и различия;

*обобщение* — выделение общих признаков на основе объединения сущностных свойств или сходства;

*абстрагирование* — выделение какой-либо стороны или аспекта явления, которые в действительности как самостоятельные не существуют;

*конкретизация* — отвлечение от общих признаков и подчеркивание частного, единичного;

*систематизация, или классификация* — мысленное распределение предметов и явлений по группам и подгруппам.

Все эти операции, по мнению С.Л. Рубинштейна, являются различными сторонами основной операции мышления — опосредования (т.е. раскрытия все более существенных связей и отношений).

## **2. Типы и виды мышления. Индивидуальные особенности мышления**

В определении типов мышления существуют различные подходы. *По степени развернутости решаемых задач* выделяют мышление *дискурсивное* (умозаключающее) и *интуитивное* — мгновенное, характеризующееся минимальной осознанностью.

*По характеру решаемых задач* мышление подразделяют на *теоретическое* {концептуальное} и *практическое*, осуществляемое на основе социального опыта и эксперимента.

По содержанию решаемых задач выделяют предметно-действенное, наглядно-образное и словесно-логическое мышление.

*Наглядно-действенное мышление* опирается на непосредственное восприятие предметов, реальное преобразование ситуации в процессе действий с предметами. *Наглядно-образное мышление* характеризуется опорой на представления и образы. Его функции связаны с представлением ситуаций и изменениями в них, которые человек хочет получить в результате своей деятельности, преобразующей ситуацию. В отличие от наглядно-действенного мышления оно преобразуется лишь в плане образа (Ж. Пиаже). *Словесно-логическое мышление* осуществляется при помощи логических операций с понятиями. Внутри этого типа различают следующие виды мышления: теоретическое, практическое, аналитическое, реалистическое, аутистическое, продуктивное, репродуктивное, произвольное и произвольное.

*Теоретическое мышление* — это познание законов, правил, разработка концепций и гипотез.

*Практическое мышление* — это подготовка преобразования действительности (разработка цели, создание плана, схемы, проверка гипотез в условиях жесткого дефицита времени).

*Аналитическое (логическое) мышление* носит временной, структурный (этапный) и осознаваемый характер.

*Реалистическое мышление* направлено на внешний мир и регулируется законами логики.

*Аутистическое мышление* связано с реализацией желаний человека.

*Продуктивное* — это воссоздающее мышление на основе новизны в мыслительной деятельности, а *репродуктивное*—это воспроизводящее мышление по заданному образу и подобию.

*Непроизвольное мышление* предполагает трансформацию образов сновидения, а *произвольное* — целенаправленное решение мыслительных задач.

Мышление имеет ярко выраженный *индивидуальный* характер. Особенности индивидуального мышления проявляются в разных соотношениях видов и форм, операций и процедур мыслительной деятельности. Важнейшими *качествами* мышления являются следующие.

*Самостоятельность мышления* — умение выдвигать новые задачи и находить пути их решения, не прибегая к помощи других людей.

*Инициативность* — постоянное стремление самому искать и находить пути и средства разрешения задачи.

*Глубина* — способность проникать в сущность вещей и явлений, понимать причины и глубинные закономерности.

*Широта* — способность видеть проблемы многосторонне; во взаимосвязи с другими явлениями.

*Быстрота* — скорость решения задач, легкость в воспроизведении идей.

*Оригинальность* — способность производить новые идеи, отличные от общепринятых.

*Пытливость* — потребность всегда находить наилучшее решение поставленных задач и проблем.

*Критичность* — объективная оценка предметов и явлений, стремление подвергать сомнению гипотезы и решения.

*Торопливость* — непродуманность аспектов всестороннего исследования проблемы, выхватывание из нее лишь отдельных сторон, высказывание неточных ответов и суждений.

Мышление носит потребностно-мотивированный и целенаправленный характер. Все операции мыслительного процесса вызваны *потребностями, мотивами, интересами личности, ее целями и задачами*. Нельзя забывать, что мыслит не мозг сам по себе, а человек, личность в целом. Большое значение имеют активное стремление человека к развитию своего интеллекта и готовность активно использовать его в полезной деятельности.

Одной из сложных проблем обучения в школе и вузе (особенно техническом) является акцент на развитии формально-логического мышления в ущерб мышлению образному. В результате учащиеся и студенты становятся как бы закрепощенными собственным формально-логическим мышлением: стремление к творчеству, высокие духовные запросы кажутся некоторым из них абсолютно ненужными. Необходимо, чтобы оба этих типа мышления развивались гармонично, чтобы образное мышление не оказывалось скованным рассудочностью, чтобы не иссякал творческий потенциал человека.

По мнению Д. Гилфорда, творческое мышление имеет следующие особенности:

- оригинальность и необычность идей, их интеллектуальная новизна;
- способность проявления семантической гибкости, т.е. умение видеть объект под новым углом зрения;
- образная адаптивная гибкость, т.е. способность изменить восприятие, чтобы видеть все стороны объекта, скрытые от наблюдения;
- семантическая спонтанная гибкость при сопоставлении различных идей.

Серьезным препятствием на пути к творческому мышлению становятся приверженность старым методам решения: склонность к конформизму, боязнь показаться глупым и смешным, экстравагантным или агрессивным; страх ошибиться и страх критики; завышенная оценка собственных идей; высокий уровень тревожности; психическая и мышечная напряженность.

Условиями успешного решения творческих задач являются более частое обнаружение и применение новых способов; успешное преодоление сложившихся стереотипов; умение идти на риск, освободившись от страха и защитных реакций; сочетание оптимальной мотивации и соответствующего уровня эмоционального возбуждения; разнообразие и разнонаправленность знаний и умений, ориентирующих мышление на новые подходы.

### **3. Речь как инструмент мышления и средство общения**

Мышление органично связано с речью и языком. Их возникновение и развитие знаменуют собой появление новой особой формы отражения действительности и управления ею. Важно отличать язык от речи. *Язык* — это система *условных символов*, с помощью которых передаются сочетания звуков,



имеющие для людей определенные значение и смысл. *Речь — это совокупность произносимых или воспринимаемых звуков*, которые имеют тот же смысл и то же значение, что и соответствующая им система письменных знаков. *Язык един для всех людей, пользующихся им, речь — индивидуальна*. В речи выражается психология отдельно взятого человека или общности людей, для которых данные особенности речи характерны; язык отражает в себе психологию народа, для которого он является родным, причем не только ныне живущих людей, но и предшествующих поколений. *Речь без усвоения языка невозможна, в то время как язык может существовать и развиваться относительно независимо от человека, по законам, не связанным ни с его психологией, ни с его поведением*.

Связующим звеном между языком и речью выступает значение слова, поскольку оно выражается как в единицах языка, так и в единицах речи.

Речь выполняет ряд *функций*:

выражает индивидуальное своеобразие психологии человека;

выступает носителем информации, памяти и сознания;

является средством мышления;

выступает регулятором человеческого общения и собственного поведения;

является средством управления поведением других людей.

Главная функция речи у человека состоит в том, что она является инструментом мышления. В слове как понятии заключено гораздо больше информации, чем может нести в себе простое сочетание звуков. Тот факт, что мышление человека неразрывно связано с речью, прежде всего доказывается психофизиологическими исследованиями участия голосового аппарата в решении умственных задач. В самые сложные и напряженные моменты мышления у человека наблюдается повышенная активность голосовых связок. Эмоционально-мыслительные вспышки, как правило, вызывают повышение речедвигательной активности. В этих случаях мыслительные операции и речедвигательные реакции выполняются в единстве и взаимозависимости. В речевом мышлении постоянно объединены слово и мысль.

Однако мышление и речь имеют разные генетические корни. Речь как средство мышления и общения выполняет в основном коммуникативную функцию. Все ее виды развивают речевое мышление и интеллект личности. Развитие речи зависит от развития мышления и мотивации человека: оно идет от мысли к внутренней речи, предложениям и фразам, ключевым словам, звукам, и наоборот. В этом состоит суть восприятия речи и ее перевода в мысль. Речь должна быть синтаксически и грамматически структурированной, доступной, яркой и доказательной. Освоение речи сводится к научению всем ее элементам: четкой артикуляции звуковых сигналов, освоению слов, фраз, простых и развернутых предложений. В этом суть психологической модели порождения и функционирования речи.

*Речь является основным средством человеческого общения*. Без нее человек не имел бы возможности получать и передавать информацию, которая несет большую смысловую нагрузку или фиксирует в себе то, что невозможно воспринять с помощью органов чувств (абстрактные понятия, непосредственно

не воспринимаемые явления, законы и правила). Без письменной речи человек был бы лишен возможности получить информацию о жизни предыдущих поколений, у него не было бы возможности передать другим свои мысли и чувства. Благодаря речи как средству общения индивидуальное сознание человека, не ограничиваясь личным опытом, обогащается опытом других людей, причем в гораздо большей степени, чем это могут позволить наблюдение и другие процессы неречевого, непосредственного познания, осуществляемого через органы чувств: восприятие, внимание, воображение, память и мышление. С помощью речи психология и опыт одного человека становятся доступными другим людям, обогащают их, способствуют их развитию.

Речь как средство общения характеризуется такими *качествами*, как *конструктивность, рефлексивность, альтернативность и единство группового суждения, выделение главного звена, организованность вербального процесса, достаточность в обмене информацией, умелое сочетание вербального и невербального (мимики, жестов рук, поз тела)*. Главным путем развития человеческой речи является включение ее в управление всеми познавательными процессами и взаимообщением. Речь активно развивается в ходе обучения и воспитания.

Становление и развитие речи происходит в течение трех периодов:

фонетического — по усвоению звукового облика слова (до 2 лет);

грамматического — по усвоению структурных закономерностей организации высказывания (до 3 лет);

семантического — по усвоению понятийной отнесенности (до 17 лет).

В теориях речевого развития Н. Хомского и Л. Выготского раскрываются механизмы освоения и развития глубинной орфографической грамматики и смыслового синтаксиса. В теориях бихевиористов особая роль в развитии речи отводится среде и подражанию речи родителей.

Целенаправленно занимаясь развитием речи, человек повышает ее культуру, увеличивает свою эрудицию, а значит, обогащает и развивает свой интеллект.

Одна из главных задач психологии и педагогики состоит в том, чтобы вскрыть у каждого человека недостаточно используемые им резервы мышления и речи, наметить пути самообучения и саморазвития своего творческого интеллекта.

Различают следующие виды речи: устную, внутреннюю и письменную.

*Устная речь* представляет собой общение при помощи языковых средств, воспринимаемых на слух. Она подразделяется на монологическую и диалогическую. *Монологическая речь* — развернутая речь человека, обращенная к другим людям. Это речь оратора, лектора, докладчика или любого другого человека, передающего какую-либо информацию. *Диалогическая*, или разговорная, речь представляет собой попеременный обмен репликами или развернутыми прениями двух или более людей.

*Внутренняя речь* — беззвучная, скрытая речь про себя и для себя, возникающая в процессе мышления. Внутренняя речь, происходящая из внешней, специально приспособлена к выполнению мыслительных операций и действий в уме. Посредством внутренней речи происходит переработка образов

восприятия, их осознание и классификация в определенной системе понятий. Внутренняя речь кодирует образы реального мира символизирующими их знаками и выступает как средство мышления. Именно здесь наиболее ярко проявляется знаковая функция речи. Кроме того, внутренняя речь выполняет планирующую и контролирующую функцию. Так, внутренняя речь является начальным моментом речевого высказывания, его программированием перед реализацией, средством рефлексивных действий, позволяющих строить самоустановки при общении с другими людьми и при осуществлении самоанализа, самооценки и осознания своего самосознания. Именно поэтому, хотя внутренняя речь — это речь про себя и для себя, она также используется при общении человека с человеком.

*Письменная речь* представляет собой разновидность монологической речи, но в отличие от монолога строится при помощи письменных знаков. Письменная речь отличается от устной не только тем, что использует письменные знаки, но и тем, что имеет особенности в языковой организации. Если в устной речи для смыслового выражения отношения к тому, о чем говорят, используют интонацию, то в письменной речи те же функции выполняют лексика (выбор сочетаний слов), грамматика и знаки препинания. В письменной речи имеются синтаксические конструкции и стили, особая композиционная структура.

Письменная речь допускает разрыв во времени и пространстве между моментом ее порождения одним человеком и восприятия другим. Это дает возможность адресату выбрать стратегию для лучшего ее восприятия и понимания: прочитывать частями, читать все сразу или возвращаться к прочитанному.

## РАЗДЕЛ ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ

### Глава 1. Личность

#### 1. Определение понятия "личность". Соотношение понятий "человек", "индивид", "индивидуальность" с понятием "личность"

Реальность, которая описывается понятием "личность", проявляется уже в этимологии этого термина. Слово "личность" (*persona*) первоначально относилось к актерским маскам (в римском театре маска актера называлась "личина" — лицо, обращенное к аудитории), которые были закреплены за определенными типами действующих лиц. Затем это слово стало означать самого актера и его роль. У римлян слово "*persona*" употреблялось обязательно с указанием определенной социальной функции роли (личность отца, личность царя, личность судьи). Таким образом, личность по первоначальному значению — это определенная социальная роль или функция человека.

Сегодня психология трактует личность как социально-психологическое образование, которое формируется благодаря жизни человека в обществе. Человек как общественное существо приобретает новые (личностные) качества, когда вступает в отношения с другими людьми и эти отношения становятся

"образующими" его личность. У индивида в момент рождения еще нет этих приобретаемых (личностных) качеств.

Поскольку *личность чаще всего определяют как человека в совокупности его социальных, приобретенных качеств*, это значит, что к числу личностных не относятся такие особенности человека, которые природно обусловлены и не зависят от его жизни в обществе. К числу личностных не относятся психологические качества человека, характеризующие его познавательные процессы или индивидуальный стиль деятельности, за исключением тех, которые проявляются в отношениях к людям в обществе. В понятие "личность" обычно включают такие свойства, которые являются более или менее устойчивыми и свидетельствуют об индивидуальности человека, определяя его значимые для людей черты и поступки.

По определению Р.С. Немова, *личность— это человек, взятый в системе таких его психологических характеристик, которые социально обусловлены, проявляются в общественных по природе связях и отношениях, являются устойчивыми и определяют нравственные поступки человека, имеющие существенное значение для него самого и окружающих*.

Наряду с понятием "личность" употребляются термины "человек", "индивид", "индивидуальность". Содержательно эти понятия переплетены между собой. Именно поэтому анализ каждого из этих понятий, их соотношение с понятием "личность" позволит более полно раскрыть последнее .

*Человек* — это родовое понятие, указывающее на отнесенность существа к высшей ступени развития живой природы — к человеческому роду. В понятии "человек" утверждается генетическая предопределенность развития собственно человеческих признаков и качеств.

Специфические человеческие способности и свойства (речь, сознание, трудовая деятельность и пр.) не передаются людям в порядке биологической наследственности, а формируются прижизненно, в процессе усвоения культуры, созданной предшествующими поколениями. Никакой личный опыт человека не может привести к тому, чтобы у него самостоятельно сформировались логическое мышление и системы понятий. Участвуя в труде и различных формах общественной деятельности, люди развивают в себе те специфические человеческие способности, которые уже сформировались у человечества. Как живое существо человек подчиняется основным биологическим и физиологическим законам, как социальное — законам развития общества.

*Индивид* — это единичный представитель вида "homo sapiens". Как индивиды люди отличаются друг от друга не только морфологическими особенностями (такими, как рост, телесная конституция и цвет глаз), но и психологическими свойствами (способностями, темпераментом, эмоциональностью).

*Индивидуальность* — это единство неповторимых личностных свойств конкретного человека. Это своеобразие его психофизиологической структуры (тип темперамента, физические и психические особенности, интеллект, мировоззрение, жизненный опыт).

При всей многогранности понятия "индивидуальность" оно в первую очередь

обозначает духовные качества человека. Сущностное определение индивидуальности связано не столько с понятиями "особенность", "неповторимость", сколько с понятиями "целостность", "единство", "самобытность", "авторство", "собственный способ жизни". Сущность индивидуальности связана с самобытностью индивида, его способностью быть самим собой, быть независимым и самостоятельным.

Соотношение индивидуальности и личности определяется тем, что это два способа бытия человека, два его различных определения. Несовпадение же этих понятий проявляется, в частности, в том, что существуют два отличающихся процесса становления личности и индивидуальности.

Становление личности есть процесс социализации человека, который состоит в освоении им своей родовой, общественной сущности. Это освоение всегда осуществляется в конкретно-исторических обстоятельствах жизни человека. Становление личности связано с принятием индивидом выработанных в обществе социальных функций и ролей, социальных норм и правил поведения, с формированием умений строить отношения с другими людьми. Сформированная личность есть субъект свободного, самостоятельного и ответственного поведения в социуме.

Становление индивидуальности есть процесс индивидуализации объекта. Индивидуализация — это процесс самоопределения и обособления личности, ее выделенность из сообщества, оформление ее отдельности, уникальности и неповторимости. Ставшая индивидуальностью личность — это самобытный, активно и творчески проявляющий себя в жизни человек.

В понятиях "личность" и "индивидуальность" зафиксированы различные стороны, разные измерения духовной сущности человека. Суть этого различия хорошо выражена в языке. Со словом "личность" обычно употребляют такие эпитеты, как "сильная", "энергичная", "независимая", подчеркивая тем самым ее деятельностную представленность в глазах других. Об индивидуальности мы чаще говорим: "яркая", "неповторимая", "творческая", имея в виду качества самостоятельной сущности.

## **2. Исследования личности: этапы, научные подходы**

Изучение личности всегда было и продолжает оставаться одной из самых интригующих тайн и самых трудных проблем. В сущности все социально-психологические теории вносят свою лепту в понимание личности: что ее формирует, почему существуют индивидуальные различия, как происходят ее развитие и изменение на протяжении жизни человека. Поскольку большинство направлений психологии лишь в минимальной мере представлены в современных теориях личности, это является доказательством того, что адекватная теория личности еще не создана.

Психология личности как наука сложилась сравнительно недавно, но исследования в этой области велись уже давно. В истории исследований можно выделить несколько этапов (табл.).

Название этапа	Период	Исследователи
1. Философско-литературный	V в. до н.э. — нач. XIX в.	Сократ, Аристотель, Спиноза, Локк, Юм и др.
2. Клинический	Нач. XIX в. — XX в.	Фрейд, Адлер, Юнг и др.
3. Экспериментальный	Нач. XX в.	Лазурский, Айзенк, Кэттел, Олпорт и др.

Основными проблемами психологии личности в *философско-литературный период* ее изучения являлись вопросы о нравственной и социальной природе человека, о его поступках и поведении. Первые определения личности были достаточно широкими и включали в себя все то, что есть в человеке и что он может назвать своим.

В *клинический период* представление о личности как об особом феномене было сужено. В центре внимания психиатров оказались такие особенности личности, которые обычно можно обнаружить у больного человека. В дальнейшем было установлено, что эти особенности умеренно выражены практически у всех здоровых людей. Определения личности врачами-психиатрами были даны в таких терминах, пользуясь которыми можно описать и вполне нормальную, и патологическую, и акцентуированную личность.

*Экспериментальный период* характеризуется активным внедрением в психологию экспериментальных методик исследований психических явлений. Это диктовалось необходимостью избавиться от умозрительности и субъективизма в трактовке психических явлений и сделать психологию более точной наукой (не только описывающей, но и объясняющей свои выводы).

С конца 30-х гг. нашего столетия в психологии личности началась активная дифференциация направлений исследований. В результате ко второй половине нашего века сложилось много различных теорий личности: бихевиористская, гештальт-психологическая, психоаналитическая, когнитивная и гуманистическая.

В соответствии с *бихевиористской теорией личности* (основоположником которой является американский ученый Д. Уотсон; 1878—1958) психология должна заниматься не душевными явлениями, недоступными научному наблюдению, а поведением. Задачу психологии Д. Уотсон видел в том, чтобы научиться "просчитывать" и программировать поведение личности.

Основоположники гештальт-психологической теории личности Т. Вертгеймер, В. Келер и К. Левин выдвинули идею изучения психики с точки зрения целостных структур — гештальтов (нем. *gestalt* — образ). Построение психического образа происходит как мгновенное "схватывание" его структуры.

*Психоаналитическая теория личности* (З. Фрейд) анализирует поступки личности исходя не только из сферы сознания, но и глубинной структуры

подсознания, выделяя потребности в качестве движущего ее поступками фактора.

*Когнитивная теория личности* (У. Найссер, А. Пайвио) главную роль в объяснении поведения личности отводит знаниям (лат. *cognito* — знания).

*Гуманистическая теория личности* (Г. Олпорт, К. Роджерс, А. Маслоу) объясняет поведение личности исходя из стремления человека к самоактуализации, реализации всех своих возможностей.

Среди рассмотренных теорий можно выделить три практически не пересекающиеся ориентации: биогенетическую, социогенетическую и персонологическую.

1. *Биогенетическая ориентация* исходит из того, что развитие человека, как и всякого другого организма, есть онтогенез (процесс индивидуального развития организма) с заложенной в нем филогенетической (исторически обусловленной) программой, а следовательно, его основные закономерности, стадии и свойства одинаковы. Социокультурные и ситуативные факторы лишь накладывают свой отпечаток на форму их протекания.

Наибольшую известность среди концепций этой ориентации (причем не только в психологии) получила теория, разработанная З. Фрейдом. Самосознание человека З. Фрейд сравнивал с вершиной айсберга. Он считал, что лишь незначительная часть того, что на самом деле происходит в душе человека и характеризует его как личность, осознается им актуально. Только небольшую часть своих поступков человек в состоянии правильно понять и объяснить. Основная же часть его опыта и личности находится вне сферы сознания, и только специальные процедуры, разработанные в психоанализе, позволяют проникнуть в нее.

Структура личности, по З. Фрейду, состоит из трех компонентов, или уровней: "Оно", "Я", "Сверх-Я". "Оно" — бессознательная часть психики, бурлящий котел биологических врожденных инстинктивных влечений. "Оно" насыщено сексуальной энергией — либидо. Человек есть замкнутая энергетическая система, причем количество энергии у каждого человека — постоянная величина. Будучи бессознательным и иррациональным, "Оно" подчиняется принципу удовольствия, т.е. удовольствие и счастье есть главные цели в жизни человека (первый принцип поведения). Второй принцип поведения — гомеостаз — тенденция к сохранению внутреннего равновесия.

"Я" представлено сознанием. Это, как правило, самосознание человека, восприятие и оценка им самим собственной личности и поведения. "Я" ориентируется на реальность.

"Сверх-Я" представлено как на сознательном, так и на подсознательном уровнях. "Сверх-Я" руководствуется идеальными представлениями — принятыми в обществе нормами морали и ценностями.

Несознаваемые влечения, идущие от "Оно", чаще всего находятся в состоянии конфликта с тем, что содержится в "Сверх-Я", т.е. с социальными и нравственными нормами поведения. Конфликт разрешается с помощью "Я", т.е. сознания, которое, действуя в соответствии с принципами реальности и рациональности, стремится разумно примирить обе стороны таким образом,

чтобы влечения "Оно" были в максимальной степени удовлетворены и при этом не были нарушены нормы морали.

2. *Социогенетическая ориентация* ставит во главу угла процессы социализации и научения в широком смысле слова, утверждая, что психологические возрастные изменения зависят прежде всего от сдвигов в общественном положении, системы социальных ролей, прав и обязанностей, короче — от структуры социальной деятельности индивида.

По мнению теоретиков-бихевиористов, социальные роли людей и большинство форм социального поведения личности складываются в результате наблюдений над такими социальными моделями, которые задают родители, учителя, товарищи и другие члены социума. Индивидуальные различия в поведении людей являются, согласно теории социального научения, результатом взаимодействия и взаимоотношений с разными людьми. Личность при таком подходе — это результат взаимодействия между индивидом с его способностями, прошлым опытом, ожиданиями и т.д. и окружающего его средой.

3. *Персоналогическая (личностно-центрированная) ориентация* выдвигает на первый план сознание и самосознание субъекта, исходя из того, что основу развития личности составляет творческий процесс формирования и реализации ее собственных жизненных целей и ценностей. Это направление определяется как гуманистическое и ассоциируется с такими именами, как К. Роджерс, А. Маслоу и др. Суть гуманистической ориентации в изучении личности состоит в отказе от манипулятивного подхода и выделении личности в качестве высшей социальной ценности. Гуманистический подход помогает раскрыть возможности личности путем соответствующей организации межличностных отношений. Согласно этому подходу, человек может проявить своеобразие и неповторимость собственного "я" лишь при полной открытости в выражении своих чувств, отказе от психологической защиты.

Поскольку каждая из этих моделей отражает реальные стороны развития личности, спор по принципу "или-или" не имеет смысла. В качестве основания для интеграции ранее названных подходов к пониманию личности в отечественной психологии предлагается историко-эволюционный подход, в котором антропологические свойства человека и социально-исторический образ жизни выступают как предпосылки и результат развития личности. В контексте данного подхода подлинным основанием и движущей силой развития личности является совместная деятельность, благодаря которой происходит индивидуализация личности. Формирование и развитие этого направления — заслуга Л.С. Выготского (1836—1904) и А.Н. Леонтьева (1903—1979). Эта теория в отечественной психологии носит название *теории деятельности*.

В отечественной психологии можно выделить и ряд других теорий.

Основоположники *теории отношений* — А.Ф. Лазурский (1874—1917), В.Н. Мясищев (1892—1973) — считали, что "ядро" личности составляет система ее отношений к внешнему миру и к самому себе, которая формируется под воздействием отражения сознанием человека окружающей действительности.

Согласно *теории общения* — Б.Ф. Ломов (1927—1989), А.А. Бодалев, К.А.



Абульханова-Славская — личность формируется и развивается в процессе общения в системе существующих социальных связей и отношений.

*Теория установки* — Д.Н. Узнадзе (1886—1950), А.С. Прангишвили — развивает представление об установке как готовности личности к восприятию будущих событий в определенном направлении действий, что является основой ее целесообразной избирательной активности.

### 3. Структура личности. Социализация личности

Различают статистическую и динамическую структуры личности. Под *статистической структурой* понимается отвлеченная от реально функционирующей личности абстрактная модель, характеризующая основные компоненты психики индивида. Основанием для выделения параметров личности в ее статистической модели является различие всех компонентов психики человека *по степени их представленности в структуре личности*. Выделяют следующие составляющие:

*всеобщие свойства* психики, т.е. общие для всех людей (ощущения, восприятие, мышление, эмоции);

*социально-специфические особенности*, т.е. присущие только тем или иным группам людей или общностям (социальные установки, ценностные ориентации);

*индивидуально-неповторимые свойства* психики, т.е. характеризующие индивидуально-типологические особенности, свойственные только той или иной конкретной личности (темперамент, характер, способности).

В отличие от статистической модели структуры личности модель *динамической структуры* фиксирует основные компоненты в психике индивида уже не отвлеченно от каждодневного существования человека, а наоборот, лишь в непосредственном контексте человеческой жизнедеятельности. В каждый конкретный момент своей жизни человек предстает не как набор тех или иных образований, а как личность, пребывающая в определенном психическом состоянии, которое так или иначе отражается на сиюминутном поведении индивида. Если мы начинаем рассматривать основные компоненты статистической структуры личности в их движении, изменении, взаимодействии и живой циркуляции, то тем самым совершаем переход от статистической к динамической структуре личности.

Наиболее распространенной является предложенная К. Платоновым концепция динамической функциональной структуры личности, которая выделяет детерминанты, определяющие те или иные свойства и особенности психики человека, обусловленные социальным, биологическим и индивидуальным жизненным опытом (табл.).

#### Динамическая структура личности по К. Платонову

Название	Подструктуры	Соотношение	Уровень анализа	Виды формирования
----------	--------------	-------------	-----------------	-------------------

подструктуры	подструктур	социального и биологического		ания
Направленность личности	Убеждения, мировоззрение, идеалы, стремления, интересы, желания	Биологического почти нет	Социально-психологический	Воспитание
Опыт	Привычки, умения, навыки, знания	Значительно больше социального	Психологический педагогический	Обучение
Особенности психических процессов	Воля, чувства, восприятие, мышление, ощущение, эмоции, память	Чаще социального	Индивидуально-психологический	Упражнения
Биопсихические свойства	Темперамент, половые, возрастные свойства	Социального почти нет	Психофизиологический Нейропсихологический	Тренировка

*Социализация* личности представляет собой процесс ее формирования в определенных социальных условиях. Уже в детстве индивид включается в исторически сложившуюся систему общественных отношений. Этот процесс включения индивида в социальные отношения и называется социализацией. Социализация осуществляется путем усвоения индивидом социального опыта и его воспроизведения в своей деятельности. В процессе социализации индивид становится личностью и приобретает знания, умения и навыки, необходимые

для жизни среди людей, т.е. происходит становление и развитие личности.

Социализация осуществляется в процессе воздействия на индивида таких факторов, как целенаправленное воспитание, обучение и случайные социальные воздействия в деятельности и общении. Ребенок социализируется, не пассивно принимая различные воздействия, а постепенно переходя с позиции объекта социального воздействия к позиции активного субъекта. Ребенок активен потому, что у него имеются потребности, и если в процессе воспитания учитываются эти потребности, то это будет способствовать развитию активности ребенка и формированию гармонично развитой личности. В противном случае сформируется в большей или в меньшей степени деформированная, асоциальная личность.

В процессе социализации осуществляется включение индивида в социальные отношения, и благодаря этому может изменяться его психика. В процессе формирования личности ребенок на уровне психических процессов, освоив низшие психические функции, путем обучения овладевает высшими психическими функциями. Суть этого процесса заключается в усвоении ребенком знаков (универсальным выражением которых является слово), имеющих значение того предмета или процесса, которые они замещают. Высшие психические функции — это речь, словесно-логическое мышление и произвольное внимание.

К ведущим феноменам социализации следует отнести усвоение стереотипов поведения, социальных норм, обычаев, интересов и ценностных ориентации. Основными институтами социализации являются: семья, дошкольные учреждения, школа, неформальные объединения, вуз и трудовой коллектив. Такие институты представляют собой общности людей, в которых протекает процесс социализации человека.

Существует несколько *социально-психологических механизмов социализации*.

*Идентификация* — отождествление индивида с отдельными людьми или группами, позволяющее усваивать свойственные им разнообразные нормы, отношения и формы поведения.

*Подражание* — сознательное или бессознательное воспроизведение индивидом модели поведения и опыта других людей (в частности, манер, движений, поступков и т.п.).

*Внушение* — процесс неосознанного воспроизведения индивидом внутреннего опыта, мыслей, чувств и психических состояний тех людей, с которыми он взаимодействует.

*Социальная фасилитация* — стимулирующее влияние поведения одних людей (наблюдателя за действиями индивида, соперника) на деятельность других, в результате которого их деятельность протекает интенсивнее.

*Конформность* — податливость влиянию группы, проявляющаяся в изменении поведения и установок индивида в соответствии с первоначально не разделявшейся им позицией большинства.

Выделяют несколько стадий социализации личности.

*Первичная социализация, или стадия адаптации* (от рождения до подросткового возраста ребенок некритически усваивает социальный опыт —

адаптируется, приспособливается и подражает).

*Стадия индивидуализации* (подростковый и ранний юношеский возраст). Появляется желание выделить себя среди других, проявляется критическое отношение к общественным нормам поведения. В подростковом возрасте стадия индивидуализации, самоопределения "мир и я" выступает как промежуточная социализация, так как внутренний мир подростка характеризуется неустойчивостью. Юношеский возраст характеризуется как устойчиво концептуальная социализация, при которой вырабатываются устойчивые свойства личности,

*Стадия интеграции*. Проявляется желание найти своё место в обществе, "вписаться" в общество. Интеграция проходит благополучно, если свойства человека принимаются группой, обществом. Если они не принимаются, то возможны следующие исходы:

сохранение своей непохожести и появление агрессивных взаимодействий (взаимоотношений) с людьми и обществом;

изменение себя, чтобы "стать как все";

конформизм, внешнее соглашательство, адаптация.

*Трудовая стадия* социализации охватывает весь период зрелости человека, его трудовую деятельность, когда человек воспроизводит социальный опыт за счет воздействия через свою деятельность на среду.

*Послетрудовая стадия* социализации охватывает пожилой возраст, когда вносится существенный вклад в воспроизводство социального опыта, в процесс передачи его новым поколениям.

На протяжении всей жизни человек развивается как личность. Процессы демократизации в нашем обществе создают благоприятные условия для реализации личностного потенциала каждого человека.

## Глава 2. Темперамент

### 1. Понятие о темпераменте. Физиологические основы темперамента

На все происходящее в окружающей действительности люди реагируют по-разному. Одни быстро принимают даже самые важные решения, другие будут долго мучиться сомнениями, выбирая, например, схожий товар. Один человек сохраняет спокойствие в любой ситуации, а другого даже малейшая неприятность может привести в отчаяние. Эти различия во многом объясняются темпераментом конкретного человека.

*Темпераментом называют индивидуально своеобразную, природно обусловленную совокупность динамических проявлений психики—интенсивности, скорости, темпа, ритма психических процессов и состояний.*

Люди издавна пытались найти органическую основу темперамента. Известны три основные системы объяснений его *сущности*, где первые две имеют лишь исторический интерес.

Первая (*гуморальная*) система связывала состояния организма с соотношением в нем различных жидкостей, в связи с чем выделялись четыре типа

темперамента. Считалось, что если преобладает кровь (лат. "сангвис"), то темперамент будет *сангвинистическим*, если желчь ("холе") — *холерическим*, если слизь ("флегма") — *флегматичным*, а черная желчь ("мелана холе") определяет *меланхолический* темперамент. Эти терминология и описание различных типов темперамента возникли в V в. до н.э. (Гален, Гиппократ) и сохранились до нашего времени. При всей наивности объяснения феномена темперамента, верно была подмечена такая его особенность, как сочетание в психике человека всех типов темперамента при преобладании одного из них. Слово "темперамент" с латинского так и переводится — "надлежащее соотношение частей, соразмерность".

Вторая (*конституциональная*) система, объяснявшая сущность темперамента, которая возникла в нашем столетии (Кречмер, Шелдон), связывала темперамент с телосложением человека. Главная идея этой теории: структура тела определяет темперамент, который является его функцией.

Э. Кречмер выделял четыре конституциональных типа: лептосоматик, атлетик, пикник и диспластик.

*Лептосоматик* характеризуется хрупким телосложением, высоким ростом, плоской грудной клеткой. Плечи узкие, ноги длинные и худые.

*Атлетик* — человек с развитой мускулатурой, крепким телосложением, характерен высокий или средний рост, широкие плечи, узкие бедра.

*Пикник* — человек с выраженной жировой тканью, чрезмерно тучный, характеризуется малым или средним ростом, расплывшимся туловищем с большим животом и круглой головой на короткой шее.

*Диспластики* — люди с бесформенным, неправильным строением тела. Индивиды этого типа характеризуются различными деформациями телосложения (например, чрезмерный рост, непропорциональное телосложение).

С первыми тремя типами строения тела Э. Кречмер соотнес три выделенных им типа темперамента, которым он дал следующие наименования: шизотимик, иксотимик и циклотимик. *Шизотимик*, имеющий лептосоматическое (астеническое) телосложение, замкнут, склонен к колебаниям эмоций, упрям, малоподатлив к изменению установок и взглядов, с трудом приспосабливается к новой обстановке. В отличие от него, *иксотимик*, обладающий атлетическим телосложением, проявляет себя как спокойный, маловпечатлительный человек со сдержанными мимикой и жестами, с невысокой гибкостью мышления. Он часто характеризуется мелочностью. У *циклотимика*, который обладает пикническим телосложением, эмоции колеблются между радостью и печалью, он легко контактирует с людьми и реалистичен во взглядах.

Едва возникнув, конституциональные концепции стали объектом острой научной критики. Основной недостаток этого подхода состоит в том, что в нем недооценивается, а иногда просто игнорируется роль среды и социальных условий в формировании психических свойств индивида.

Третий подход к объяснению сущности темперамента связывает типы темперамента с деятельностью центральной нервной системы. В учении И.П. Павлова о влиянии центральной нервной системы на динамические

особенности поведения выделяются три основных *свойства* нервной системы — сила, уравновешенность, подвижность возбуждательного и тормозного процессов. Силу возбуждения и силу торможения ученый считал двумя независимыми свойствами нервной системы. *Сила возбуждения* отражает работоспособность нервной клетки. Она проявляется в функциональной выносливости, т.е. в способности выдерживать длительное или кратковременное, но сильное возбуждение, не переходя при этом в противоположное состояние торможения. *Сила торможения* понимается как функциональная работоспособность нервной системы при реализации торможения и проявляется в способности к образованию различных тормозных условных реакций.

Говоря об *уравновешенности* нервных процессов, И.П. Павлов имел в виду равновесие процессов возбуждения и торможения. Отношение силы обоих процессов определяет, является ли данный индивид уравновешенным или неуравновешенным, когда сила одного процесса превосходит силу другого.

Третье свойство нервной системы — *подвижность возбуждательного и тормозного процессов* — проявляется в быстроте перехода одного процесса в другой. Подвижность нервных процессов проявляется в способности к изменению поведения в соответствии с меняющимися условиями жизни. Мерой этого свойства нервной системы является быстрота перехода от одного действия к другому, от пассивного состояния к активному, и наоборот. Противоположностью подвижности является *инертность* нервных процессов. Нервная система тем более инертна, чем больше времени или усилий требуется, чтобы перейти от одного процесса к другому.

Выделенные И.П. Павловым свойства нервных процессов образуют различные комбинации, которые и определяют тип нервной системы. Четыре основных типичных их сочетания представлены в виде четырех типов высшей нервной деятельности: сильный, уравновешенный, подвижный (сангвиник); сильный, уравновешенный, инертный (флегматик); сильный, неуравновешенный (холерик); слабый (меланхолик). Данные типы нервной системы не только по количеству, но и по основным характеристикам соответствуют четырем классическим типам темперамента.

В 50-е гг. в нашей стране проводились лабораторные исследования темперамента под руководством сначала Б.М. Теплова, а затем В.Д. Небылицина, в результате которых типология И.П. Павлова была дополнена новыми элементами. Были разработаны многочисленные приемы исследования свойств нервной системы человека, экспериментально выделены и описаны еще два свойства нервных процессов: лабильность и динамичность. *Лабильность* нервной системы проявляется в скорости возникновения и прекращения нервных процессов. Сущность *динамичности* нервных процессов составляют легкость и быстрота образования положительных (динамичность раздражения — возбуждения) и тормозных (динамичность торможения) условных рефлексов.

В настоящее время наука располагает значительным количеством фактов для того, чтобы дать достаточно полную психологическую характеристику типов

темперамента по определенной стройной программе. Для составления психологических характеристик традиционных четырех психотипов обычно выделяются следующие основные свойства темперамента.

*Сензитивность* определяется тем, какова наименьшая сила внешних воздействий, необходимая для возникновения этой реакции.

*Реактивность* характеризуется степенью произвольности реакций человека на внешние или внутренние воздействия одинаковой силы (критическое замечание, обидное слово, резкий тон или звук).

*Активность* свидетельствует о том, насколько интенсивно (энергично) человек воздействует на внешний мир и преодолевает препятствие в достижении целей (настойчивость, целенаправленность, сосредоточенность внимания).

*Соотношение реактивности и активности* определяет, от чего в большей степени зависит деятельность человека: от случайных внешних или внутренних обстоятельств (настроения, случайного события) или от его целей, намерений, убеждений.

*Пластичность и ригидность* свидетельствуют, насколько легко и гибко приспосабливается человек к внешним воздействиям (пластичность) или насколько инертно и косно его поведение (ригидность).

*Темп реакции* характеризует скорость протекания различных психических реакций и процессов (темп речи, динамику жестов, быстроту ума человека).

*Экстраверсия—интроверсия* определяет, от чего преимущественно зависят реакции и деятельность человека: от внешних впечатлений, возникающих в данный момент (экстраверт), или от образов, представлений и мыслей, связанных с прошлым и будущим (интроверт).

*Эмоциональная возбудимость* характеризуется минимальным воздействием, необходимым для возникновения у человека эмоциональной реакции, и скоростью ее возникновения.

Все перечисленные свойства отражают психологические характеристики основных классических типов темперамента.

## **2. Характеристика типов темперамента. Темперамент и личность, темперамент и деятельность**

В жизни нашему наблюдению доступны не физиологические процессы, поддающиеся исследованию только в лаборатории, а поведение, конкретная деятельность людей. Согласно И.П. Павлову, именно те аспекты поведения, в которых проявляются свойства нервных клеток, составляют темперамент. Каждому отдельному типу темперамента свойственны свои характерные особенности.

*Холерик* — это человек, нервная система которого определяется преобладанием возбуждения над торможением. Вследствие этого он очень быстро, причем часто необдуманно, реагирует на внешнее воздействие. Холерик нетерпелив, и если увлечется, то его трудно остановить. Ожидание способно вывести его из себя. Он проявляет порывистость, резкость движений

и необузданность. Вспомним, как Пушкин характеризовал Петра I — холерика по темпераменту — накануне сражения: "...он весь как божия гроза" (в любую минуту готов сорваться с места и куда-то мчаться).

Сила нервной системы позволяет холерику в критические моменты работать долго и неудержимо. В это время его способность к концентрации сил очень высока. Однако неуравновешенность нервных процессов холерика предопределяет цикличность в смене его активности и бодрости: увлекшись каким-нибудь делом, он страстно, с полной отдачей работает, но, как только силы истощаются, холерик дорабатывается до того, что ему все нелегко. Появляются раздражение, плохое настроение, упадок сил, вялость. Чередование положительных циклов подъема настроения и энергичности с отрицательными циклами спада, депрессии обуславливают неровность поведения и самочувствия, повышенную подверженность невротическим срывам и конфликтам. Вообще непостоянство — характерная черта холерика. То он чересчур разговорчив — не остановить, то слишком молчалив. Предсказать, как поведет себя холерик в новой обстановке, очень трудно.

*Сангвиник* — человек с сильной, уравновешенной, подвижной нервной системой. Он обладает быстрой скоростью реакции, его поступки обдуманно. Сангвиник жизнерадостен, благодаря чему ему свойственна высокая сопротивляемость трудностям жизни. Он любит шутку, часто становится заводилой, душой компании. Подвижность нервной системы обуславливает изменчивость его чувств, привязанностей, интересов, взглядов, высокую приспособляемость к новым условиям. Это общительный человек, легко вступающий в контакт с новыми людьми, и поэтому у него широкий круг знакомств, хотя он и не отличается постоянством в общении и привязанностях. Сангвиник — продуктивный деятель, но лишь тогда, когда много интересных ему дел, т.е. при постоянном возбуждении. В противном случае он становится скучным, вялым, отвлекается. Сангвиник легко переключается с одного дела на другое. В стрессовой ситуации проявляет "реакцию льва", т.е. действует активно, сохраняет самообладание.

*Флегматик* — человек с сильной, уравновешенной, но инертной нервной системой. Вследствие этого на внешнее воздействие реагирует медленно, неразговорчив. Эмоционально уравновешен, его трудно рассердить, развеселить. Настроение стабильное, ровное. Даже при серьезных неприятностях флегматик остается внешне спокойным. Флегматик обладает высокой работоспособностью, хорошо сопротивляется сильным и продолжительным раздражителям, но не способен быстро реагировать в неожиданных трудных ситуациях. Он предпочитает завершить одно дело и только потом браться за другое. Флегматик — стратег, поэтому он постоянно сверяет свои действия с перспективой. Флегматик прочно запоминает все усвоенное; с трудом отказывается от выработанных навыков и стереотипов; не любит менять привычки, распорядок жизни, работу и друзей. Он трудно и медленно приспосабливается к новым условиям; нередко долго колеблется, принимая решение, но, в отличие от меланхолика, обходится без посторонней помощи.



*Меланхолик* — человек со слабой нервной системой, обладающий повышенной чувствительностью даже к слабым раздражителям, а сильный раздражитель может вызвать срыв, "стопор", растерянность, "стресс кролика". Именно поэтому в стрессовых ситуациях (экзамен, соревнование, опасность) результаты деятельности меланхолика могут ухудшаться по сравнению со спокойной привычной обстановкой. Его повышенная чувствительность приводит к быстрому утомлению и падению работоспособности (требуется довольно продолжительный отдых). Даже незначительный повод может вызвать обиду, слезы. Его настроение очень изменчиво, но обычно меланхолик старается скрыть, внешне не проявлять свои чувства, не рассказывать о своих переживаниях, хотя и склонен отдаваться им. Он часто грустен, подавлен, неуверен в себе, тревожен; у него могут возникнуть невротические расстройства. Обладая высокой чувствительностью нервной системы, меланхолики нередко имеют ярко выраженные художественные и интеллектуальные способности.

Темперамент выступает в качестве общей основы многих личностных характеристик человека и прежде всего характера. Однако темперамент нельзя путать с характером, который представляет собой сочетание наиболее устойчивых, существенных особенностей личности. Характер проявляется в поведении человека, в его отношении к миру и себе. Люди одного темперамента могут быть добрыми и жестокими, ленивыми и трудолюбивыми, аккуратными и неряшливыми. Темперамент задает лишь динамику психического реагирования.

От темперамента зависят такие свойства личности, как впечатлительность, эмоциональность, импульсивность и тревожность.

*Впечатлительность* — это сила воздействия на человека различных стимулов, период их сохранения в памяти и сила реакций на них. Одни и те же стимулы на впечатлительного человека оказывают большее воздействие, чем на менее впечатлительного. Он дольше помнит воздействия на него и дольше сохраняет реакцию на них, кроме того, сила реакции у него значительно больше.

*Эмоциональность* — это скорость и глубина эмоциональной реакции человека на те или иные события. Эмоциональный человек придает большую значимость тому, что происходит с ним и вокруг него. У него гораздо сильнее, чем у неэмоционального человека, выражены всевозможные телесные реакции, связанные с эмоциями. Эмоциональный человек почти не бывает спокойным, постоянно находится во власти каких-либо эмоций, в состоянии повышенного возбуждения или, напротив, подавленности.

*Импульсивность* проявляется в несдержанности реакций, в их спонтанности и появлении еще до того, как человек успеет обдумать сложившуюся ситуацию и принять разумное решение по поводу того, как в ней действовать. Импульсивный человек сначала реагирует, а потом думает, правильно ли он поступил, нередко сожалея о преждевременных и неправильных реакциях.

*Тревожность*. Тревожный человек отличается от малотревожного тем, что у него слишком часто возникают связанные с беспокойством эмоциональные переживания: боязнь, опасения, страхи. Ему кажется, что многое из того, что

его окружает, несет в себе угрозу для его собственного "я". Тревожный человек боится всего: незнакомых людей, телефонных звонков, экзаменов, испытаний, официальных учреждений, публичных выступлений.

Сочетание описанных свойств и создает индивидуальный тип темперамента, поэтому, характеризуя его, приходится время от времени отступать от чисто динамических описаний и включать в них характерологические качества. Те проявления темперамента, которые в конечном счете становятся свойствами личности, зависят от обучения и воспитания, культуры, обычаев, традиций и многого другого.

Динамические черты личности человека выступают не только во внешней манере поведения — они проявляются и в умственной сфере, в сфере побуждений, в общей работоспособности. Естественно, особенности темперамента сказываются в учебных занятиях и трудовой деятельности. Так, при умственном труде темперамент проявится в таких характеристиках, как скорость, беглость умственных операций, устойчивость и переключаемость внимания, динамика "втягивания" в работу, эмоциональное саморегулирование по ходу работы, та или иная степень нервного напряжения и утомляемости. Однако свойства темперамента, придавая своеобразие манере, стилю деятельности, не определяют самих умственных способностей человека. Особенности темперамента обуславливают пути и способы работы, но не уровень достижений. В свою очередь умственные возможности человека создают условия для компенсации недостатков темперамента.

*Индивидуальный стиль деятельности* человека обусловлен определенным сочетанием свойств темперамента, проявляющимся в познавательных процессах, действиях и общении. Он представляет собой систему зависящих от темперамента динамических особенностей деятельности, которая содержит приемы работы, типичные для данного человека.

Индивидуальный стиль деятельности не сводится только к темпераменту, он определяется и другими причинами и включает в себя умения и навыки, сформировавшиеся под влиянием жизненного опыта. Индивидуальный стиль деятельности можно рассматривать как результат приспособления врожденных свойств нервной системы и особенностей организма человека к условиям выполняемой деятельности. Это приспособление призвано обеспечить достижение наилучших результатов деятельности с наименьшими затратами для человека.

То, что мы, наблюдая за человеком, воспринимаем как признаки его темперамента (разнообразные движения, реакции, формы поведения), часто является отражением не столько темперамента, сколько индивидуального стиля деятельности, особенности которого могут совпадать или не совпадать с темпераментом.

Ядро индивидуального стиля деятельности определяет комплекс имеющихся у человека свойств нервной системы. Среди особенностей, относящихся к самому индивидуальному стилю деятельности, можно выделить те, которые приобретаются с опытом и носят компенсаторный характер по отношению к недостаткам индивидуальных свойств нервной системы человека. Они

способствуют максимальному использованию имеющихся у человека задатков и способностей, в том числе полезных свойств нервной системы.

В трудовой деятельности и личных взаимоотношениях большое значение имеет совместимость людей по темпераменту. Так, если рядом на конвейере будут работать холерик и флегматик, то это изначально чревато конфликтом. Холерик будет работать быстрее и сделает больше, упрекая флегматика в неповоротливости. Однако холерик невнимателен к деталям, и если работа требует точности, то он склонен допускать брак. Именно поэтому флегматик резонно посоветует холерику работать по свойственному ему принципу: "Лучше меньше, да лучше".

Любопытно, что нередко благополучные семейные пары с устойчивыми и максимально совместимыми отношениями отличаются противоположными темпераментами: возбудимый холерик и спокойный флегматик, а также печальный меланхолик и жизнерадостный сангвиник как бы дополняют и необходимы друг другу. В дружеских отношениях часто участвуют люди одного темперамента, кроме холериков (они часто ссорятся из-за взаимной несдержанности). Наиболее универсальными партнерами являются флегматики, так как их устраивает любой темперамент, кроме собственного (пары флегматиков оказались весьма неблагополучными).

Знание особенностей своего темперамента, их учет в организации своей жизнедеятельности, во взаимодействии с другими людьми, в самовоспитании и саморегуляции будут способствовать развитию позитивных проявлений, коренящихся в свойствах нервной системы.

## **Глава 3. Характер**

### **1. Понятие о характере. Физиологические основы характера**

В психологии понятие "*характер*" (греч. "печать", "чеканка") означает *совокупность устойчивых индивидуальных особенностей личности, которые складываются и проявляются в деятельности и общении, обуславливая типичные для нее способы поведения*. Понятие характера весьма различается в теоретических построениях отдельных авторов.

В современной зарубежной характерологии можно выделить три направления: *конституционально-биологическое*, связанное с именем Э. Кречмера. Характер, по существу, сводится к сумме конституции и темперамента;

*психоаналитическое* (З. Фрейд, К. Юнг и др.). Характер объясняется исходя из бессознательных влечений человека;

*идеологическое* (психозитическая теория Р. Ребека). Характер заключается в торможении инстинктов, которое определяется этико-логическими санкциями. То, какие именно инстинкты и какими санкциями тормозятся, зависит от внутренних имманентных свойств личности.

Устойчивые черты личности выражают отношение человека к окружающему миру, другим людям и к самому себе. Эти отношения закреплены в привычных для человека формах поведения, общения и деятельности. Они стали

типичными для конкретного человека и проявляются в различных условиях его жизни и деятельности. Так, настойчивость, решительность, чуткость, смелость, вежливость можно считать чертами характера, если они стали устойчивыми свойствами, типичными для данной личности.

Другие исследователи отмечают такие особенности, которые отличают характер одного человека от другого — индивидуальное сочетание существенных свойств личности, показывающих отношение человека к окружающему миру и выражающихся в его поведении и поступках.

По мнению А.Г. Ковалева, характер — это своеобразие склада психической деятельности, проявляющееся в особенностях социального поведения личности.

В характере каждого человека следует видеть единство устойчивых и динамических свойств. Основа характера складывается постепенно, укрепляется в процессе жизни и становится типичной для данного человека, а конкретные проявления характера могут видоизменяться в зависимости от ситуации, в которой находится человек, под влиянием людей, с которыми он общается.

Решающим для понимания характера является отношение между общественно и личностно значимым для человека. Именно *направленность* личности лежит в основе единства, цельности и силы характера. Однако характер и направленность личности не одно и то же. Главное условие образования характера — наличие целей жизни. Бесхарактерному человеку свойственно отсутствие или разбросанность целей. Направленность личности накладывает отпечаток на все поведение человека. В этой сформировавшейся системе всегда что-то выдвигается на первый план, доминирует в ней, придавая характеру человека своеобразный колорит. Важнейшее теоретическое и практическое значение при изучении характера и выборе психолого-педагогических средств воздействия имеет правильное понимание его природы и входящих в него компонентов.

Согласно учению И.П. Павлова, привычное поведение человека — это система прочно закрепившихся его ответных реакций на многократно повторяющиеся воздействия окружающей социальной среды. Эти биологические и даже генотипические свойства индивида определяют темперамент (по И.П. Павлову), который составляет основу характера.

В психологии существуют следующие точки зрения на природу характера: одни считают, что он наследственно обусловлен; другие — что он целиком определяется условиями жизни; третьи — что характер имеет как наследственно обусловленные, так и приобретенные свойства.

Первой точке зрения свойственна биологизация характера, вторая является другой крайностью — социологизацией характера, сводящей на нет роль биологического фактора. Обе точки зрения ошибочны, поскольку не соответствуют действительности. Более реально отражает природу характера принятая в отечественной психологии точка зрения, согласно которой характер не врожден, но в его проявлениях сказываются и особенности организации (и в первую очередь нервной системы, генотипа). По мнению Ю.Б. Гиппенрейтер,

необходимо рассматривать определенные свойства организма как биологические или генотипические предпосылки характера. Согласно положениям современной генетики, наследуется лишь "норма реакции", т.е. набор различных способов реагирования на влияние среды.

Анализ проблемы "биологических основ характера" позволяет сделать следующие выводы:

детерминанты свойств характера следует искать как в особенностях генотипа, так и в особенностях воздействия среды;

степень относительного участия факторов наследственности и влияния среды в формировании характера может быть различной;

генотипические и средовые влияния на характер могут привести к эффекту "алгебраического сложения". Как отмечает Ю.Б. Гиппенрейтер, при неблагоприятном сочетании обоих факторов развитие характера может дать сильные степени отклонения вплоть до патологических форм; при благоприятном сочетании даже сильная генотипическая предрасположенность к отклонению от нормы может не реализоваться или не привести к патологическим отклонениям характера.

## 2. Структура характера. Черты характера

Характер личности весьма многогранен. В нем можно выделить отдельные стороны или черты, которые не существуют изолированно, отдельно друг от друга, а являются связанными воедино, образуя более или менее цельную структуру характера. Структурность характера прослеживается в закономерной зависимости между отдельными сторонами характера. И.П. Павлов обращал внимание на то, что в целостной системе отдельные части имеют разное значение: одни выдвигаются на первый план, другие — замаскировываются, третьи отступают на задний план.

Определить структуру или строение характера личности означает выделить в характере основные компоненты или свойства и установить обусловленные ими специфические черты в их сложном отношении и взаимодействии. В структуре характера разные исследователи выделяют различные свойства.

Б.Г. Ананьев считает характер выражением и условием цельности личности и к основным его свойствам относит направленность, привычки, коммуникативные свойства, эмоционально-динамические проявления, сформированные на основе темперамента. А.Г. Ковалев и В.Н. Мясищев включают в структуру характера такие пары свойств, как "уравновешенность — неуравновешенность", "сензитивность — агрессивность", "широта — узость", "глубина — поверхностность", "богатство (содержательность) — бедность", "сила — слабость". Н.Д. Левитов выделяет определенность характера, его цельность, сложность, динамичность, оригинальность, силу и твердость. Эти и множество других попыток выделения структурных свойств характера требуют дополнительного серьезного анализа и обобщения.

Большинство исследователей выделяет в структуре сложившегося характера прежде всего две стороны: содержание и форму. Они неотделимы друг от друга

и составляют органическое единство. *Содержание* характера составляет жизненную направленность личности, т.е. ее материальные и духовные потребности, интересы, идеалы и социальные установки. Содержание характера проявляется в виде определенных индивидуально-своеобразных отношений, которые говорят об избирательной активности человека. В разных же *формах* характера выражаются различные способы проявления отношений, темперамента, закрепившиеся эмоционально-волевые особенности поведения.

Кроме содержания и формы в отечественной психологии в структуре характера представлены индивидуальные особенности личности: *интеллектуальные, волевые и эмоциональные*. В связи с этим исследователи выделяют в структуре характера темперамент, волю, убеждения, потребности, интересы, чувства и интеллект.

Общим для характера и темперамента является их зависимость от физиологических особенностей человека, и прежде всего от типа нервной системы. *Темперамент* определяет в характере такие черты, как уравновешенность поведения, легкость или трудность вхождения в новую ситуацию, подвижность реакции и т.д. (однако он не предопределяет характер). Свойства темперамента могут в какой-то степени даже приходиться в противоречие с характером (например, склонность к меланхолии и работоспособность). У человека со сформировавшимся характером темперамент перестает быть самостоятельной формой проявления личности. Он становится динамической стороной характера и определяет эмоциональную направленность, скорость протекания психических процессов и проявления личности. В конечном счете черты темперамента и характера органически связаны и взаимодействуют друг с другом в едином целостном облике человека, образуя неразделимый сплав — интегральную характеристику его индивидуальности.

Характер долгое время отождествляли с *волей* человека. Выражение "человек с характером" рассматривалось как синоним выражения "волевой человек". Воля связана с силой характера, его твердостью, решительностью. С одной стороны, в волевых поступках характер складывается и в них же проявляется — волевые поступки в значимых для личности ситуациях переходят в характер человека, закрепляясь в нем в качестве относительно устойчивых его свойств; с другой стороны, эти свойства обуславливают поведение человека, его волевые поступки. Волевой характер отличается определенностью, постоянством и самостоятельностью, твердостью при осуществлении намеченной цели.

Ряд исследователей (А.Г. Ковалев, В.В. Богословский, Л.Н. Щербаков) выделяют *убеждения* как один из компонентов в структуре характера. Они считают, что убежденность определяет принципиальность поведения человека, уверенность в справедливости и важности дела, которому он отдает свои силы. Убежденность проявляется в таких чертах характера, как целеустремленность, принципиальность, оптимизм, требовательность к себе и другим.

Своеобразие характера сказывается и в особенностях протекания *чувств* человека. Когда говорят о характере, обычно обращают внимание и на эмоциональные свойства личности. Что человек любит и что ненавидит, к чему

равнодушен — все это определенным образом характеризует его как личность. Таким образом, имеется взаимосвязь между чувствами и свойствами характера. С одной стороны, уровень развития нравственных, эстетических и интеллектуальных чувств зависит от характера деятельности и общения человека, а также от сформировавшихся на этой основе черт характера. С другой стороны, сами эти чувства становятся характерными устойчивыми особенностями личности, составляя таким образом характер человека.

Характер представляет собой неразрывное целое. Однако изучить и понять такое сложное целое, как характер, нельзя, не выделив в нем отдельных сторон или типичных проявлений, так называемых *черт характера*. Под чертами характера понимают индивидуальные привычные формы поведения человека, в которых реализуется его отношение к действительности. Черты характера необходимо рассматривать и оценивать во взаимосвязи друг с другом. Каждая черта характера приобретает свое значение, часто совершенно различное, в зависимости от ее соотношения с другими чертами. Например, осторожность без сочетания с решительностью может сделать человека бездеятельным.

В структуре характера исследователи выделяют следующие группы черт.

*К первой группе* относятся черты, выражающие направленность личности. Это устойчивые потребности, интересы, склонности, цели и идеалы, а также система отношений к окружающей действительности. Эти черты представляют собой индивидуально-своеобразные способы осуществления отношений личности к действительности.

*Ко второй группе* относятся интеллектуальные, волевые и эмоциональные черты характера.

В самом общем виде все черты характера можно разделить на *основные*, ведущие, которые задают общую направленность развитию всего комплекса его проявлений, и *второстепенные*, определяемые основными. Например, если ведущей чертой является нерешительность, то человек прежде всего опасается "как бы чего не вышло", поэтому даже если он попытается помочь ближним, то это закончится внутренними переживаниями и самооправданиями. Если же ведущей чертой является альтруизм, то человек, не колеблясь, идет на помощь ближнему. Знание ведущих черт позволяет отразить суть характера, показать его основные проявления.

Из всей совокупности отношений личности к окружающей реальности следует выделить характерообразующие формы отношений. Важнейшей отличительной чертой таких отношений является решающее, первостепенное и общее жизненное значение тех объектов, к которым относится человек. Эти отношения одновременно выступают основанием классификации важнейших черт характера. Характер человека проявляется в следующей системе отношений:

*отношении к другим людям* (здесь можно выделить такие черты характера, как "общительность — замкнутость", "правдивость — лживость", "тактичность — грубость");

*отношении к делу* (здесь можно выделить такие черты характера, как "ответственность — недобросовестность", "трудолюбие — ленность");

*отношении к себе* (здесь можно выделить такие черты характера, как "скромность — самовлюбленность", "самокритичность — самоуверенность", "гордость — смирение");

*отношении к собственности* (здесь можно выделить такие черты характера, как "щедрость — жадность", "бережливость — расточительность", "аккуратность — неряшливость").

Необходимо отметить определенную условность данной классификации и тесную взаимосвязь, взаимопроникновение указанных аспектов отношений. Несмотря на то что указанные отношения выступают важнейшими с точки зрения формирования характера, они одновременно и не в совокупности становятся чертами характера. Существует известная последовательность в переходе этих отношений в свойства характера, и в этом смысле нельзя поставить в один ряд отношение к другим людям и отношение к собственности, так как само их содержание выполняет различную роль в реальном бытии человека.

Характеру человека как структурному образованию не только свойственно проявлять себя в рассмотренных ранее отношениях. Он обладает и такими свойствами, которые присущи ему как *целому*: *устойчивость— пластичность, активность, сила, степень глубины и цельность*. Степень устойчивости или изменчивости характера позволяет судить о его определенности, пластичности. Под влиянием жизненных обстоятельств и воспитания, требований общества характер изменяется и развивается. Степень глубины характера отражает связь его черт со стержневыми отношениями личности, т.е. она отражает базовые свойства данной личности и их определяющую роль по отношению к другим свойствам, более поверхностным. Таким образом, человек проявляет те или иные черты поведения в зависимости от того, какие свойства преобладают в структуре характера.

В сформировавшемся характере ведущим компонентом является *система убеждений*. Убежденность определяет долгосрочную направленность поведения человека, его непреклонность в достижении поставленных целей и уверенность в справедливости и важности дела, которое он выполняет.

Черты характера, обладая определенной побуждающей силой, ярко проявляются при реализации потребности в достижении успеха. В зависимости от них для одних людей характерен выбор действий, обеспечивающих успех (проявление инициативы, стремление к риску, соревновательной активности), в то время как для других более характерно стремление просто избегать неудач, уклоняясь от риска и ответственности.

Как мы отмечали ранее, одна личность отличается от другой индивидуальными особенностями, чертами в структуре характера. Можно также выделить черты, общие для определенной группы людей. Даже у самого оригинального человека можно найти какую-то черту, которая может быть присуща определенной группе людей с аналогичным поведением. В данном случае мы говорим о типическом в чертах характера.

Характер человека всегда продукт общества. Этим и объясняется сходство и различие в характерах людей, принадлежащих к различным группам. В



индивидуальном характере отражаются многообразные типические черты: профессиональные, возрастные, национальные и др. Нетрудно описать типичный характер учителя, врача, военного. В то же время каждый типический характер имеет свои индивидуальные черты (литературный образ скупого человека: Плюшкин, Скупой Рыцарь, Гобсек). В психологии неоднократно пытались классифицировать характер, подразделяя его на типы. Исследование типов характера должно привести к построению определенной классификации, к какой-то закономерной связи в их образовании и проявлении. Без подобной классификации описание отдельных типов характера может быть случайным и не иметь существенного теоретического и практического значения.

### 3. Акцентуации характера

Все исследователи характера отмечают, что он может быть выражен в большей или меньшей степени. Это относится и к чертам характера, каждая из которых имеет разную количественную степень выраженности.

Чрезмерная выраженность отдельных черт характера и их сочетаний, крайние варианты нормы рассматриваются исследователями как акцентуации характера. Отклонение акцентуаций от средней нормы порождает для их носителей некоторые проблемы и трудности.

По наблюдениям известного психиатра К. Леонгарда у 20—50% людей некоторые черты характера настолько заострены (акцентуированы), что при определенных обстоятельствах это приводит к однотипным конфликтам и нервным срывам.

Ю.Б. Гиппенрейтер указывает на три существенных отличия акцентуированного характера от патологии характера:

акцентуированный характер не проходит через всю жизнь индивида "красной нитью". Он обостряется только в подростковом возрасте, а в процессе взросления сглаживается;

черты акцентуированных характеров проявляются не в любой обстановке, а только в особых условиях;

социальная дезадаптация при акцентуациях либо не наступает, либо бывает непродолжительной. При этом поводом для временных разладов с собой и окружением являются не любые трудные условия (как при патологии), а условия, создающие нагрузку на место наименьшего сопротивления характера.

Слабые места каждого характера надо знать, чтобы избегать неправильных шагов, излишних нагрузок и осложнений на работе, в учебе и в семье.

Немецкий ученый К. Леонгард выделяет 12 типов акцентуаций характера. Его классификация основана на оценке стиля общения человека с окружающими людьми. Типы акцентуаций характера разбиваются К. Леонгардом на две группы по принципу акцентуации свойств либо характера, либо темперамента. К акцентуации свойств характера К. Леонгард относит демонстративный, педантичный, застревающий и возбудимый типы. Остальные варианты акцентуаций (гипертимный, дистимный, циклоидный, тревожный, эмогивный,

экзальтированный, экстравертированный и интровертированный) он относит к акцентуациям темперамента.

Классификация К. Леонгарда представляет следующие типы характеров.

*Гипертимный тип* характеризуется чрезвычайной контактностью, преобладанием приподнятого настроения, повышенной словоохотливостью, выраженностью жестов, мимики, пантомимики. В общении прослеживается спонтанное отклонение от первоначальной темы разговора. Люди этого типа энергичны, инициативны, им свойственны оптимизм и жажда деятельности. Этому типу людей свойственны следующие отталкивающие черты: легкомыслие, недостаточно серьезное отношение к своим служебным и семейным обязанностям, проявляющаяся временами раздражительность.

*Дистимный тип* характеризуется низкой контактностью, немногословием, пессимистическим настроением. Люди этого типа ведут замкнутый образ жизни, домоседы, склонны подчиняться, а не доминировать. Привлекательными чертами характера для партнеров по общению являются серьезность, добросовестность и обостренное чувство справедливости. Отталкивающие черты этого психологического типа в общении — медлительность, пассивность и индивидуализм.

*Циклоидный тип.* Людям этого типа свойственны довольно частые периодические смены настроения. В период приподнятого настроения они бывают общительными, а в период подавленного — замкнутыми. Во время душевного подъема они ведут себя как люди с гипертимной акцентуацией характера, а в период спада — с дистимной.

*Возбудимый тип* характеризуется низкой контактностью, угрюмостью, занудливостью. У людей этого типа замедленные вербальные и невербальные реакции. В спокойном состоянии они добросовестны, аккуратны, любят детей и животных. В состоянии эмоционального возбуждения склонны к брани, конфликтам, плохо контролируют свое поведение, им трудно ужиться в коллективе из-за низкой коммуникативной компетенции.

*Застревающий тип* — человек умеренной общительности, склонный к нравоучениям, занудливости. Люди этого типа обидчивы, подозрительны, конфликтны, обладают повышенной чувствительностью к социальной несправедливости. Для них характерны стремление добиваться высоких показателей в любом деле, предъявлять повышенные требования к себе, а также дисциплинированность.

*Педантичный тип.* Этот тип выделяется чрезмерным формализмом в служебном рвении, брюзжанием и занудливостью как на работе, так и в быту. В общении люди этого типа привлекают к себе ровным настроением, серьезностью, надежностью в делах, добросовестностью и аккуратностью.

*Тревожный тип.* Этому типу свойственны низкая контактность, неуверенность в себе, робость, пониженный фон настроения, нерешительность, долгое переживание неудач. Люди этого типа редко вступают в конфликты, стремясь в ситуациях противостояния опереться на сильную личность. Их притягательными чертами являются дружелюбие, самокритичность, исполнительность.

*Эмотивный тип.* Наиболее существенной чертой людей этого типа является стремление общаться в узком кругу друзей и близких, где их хорошо понимают. Люди этого типа обладают чрезмерной чувствительностью, обидчивы, но обиды носят в себе; чаще находятся в подавленном настроении и слезливы. Привлекательные черты: доброта, сострадательность, исполнительность, умение искренне радоваться чужим успехам.

*Демонстративный тип.* Люди этого типа очень контактны, стремятся к лидерству, доминированию, жаждут власти, похвалы. Они самоуверенны, самолюбивы, легко приспосабливаются к людям, склонны к интригам, хвастовству, лицемерны и эгоистичны. Притягательные черты людей этого типа: артистизм, обходительность, неординарность мышления, умение увлечь других людей и повести за собой.

*Экзальтированный тип.* Люди этого типа обладают высокой контактностью, словоохотливостью, влюбчивостью, могут быть конфликтными. Это альтруисты, внимательные к друзьям и близким. Они обладают яркими и искренними чувствами, зачастую художественным вкусом. Отталкивающие черты людей этого типа: паникерство, подверженность отчаянию, сиюминутным настроениям.

*Экстравертированный тип.* Люди этого типа отличаются открытостью для любой информации, готовностью выслушать и помочь любому просящему, конформностью. Они обладают высокой степенью общительности, болтливы, уступчивы, исполнительны. Им трудно дается организованность в быту и на работе. Отталкивающие черты: легкомыслие, необдуманность поступков, склонность к распространению слухов, сплетен.

*Интровертированный тип.* Люди этого типа характеризуются низкой контактностью, замкнутостью, оторванностью от реальности, склонностью к философствованию. Они ориентированы на свой внутренний мир, на свою оценку предмета или события, а не на объект как таковой. Интроверты склонны к одиночеству, при попытках бесцеремонно вмешаться в их личную жизнь вступают в конфликты; сдержанны, принципиальны, склонны к самоанализу, имеют твердые убеждения. Их поступки определяются в первую очередь собственной внутренней установкой. При этом они чрезмерно упрямы в отстаивании своих нереальных взглядов.

Как уже сказано, рассмотренные типы акцентуаций характера проявляются непостоянно. При воспитании и самовоспитании акцентуации характера сглаживаются, гармонизируются, так как структура характера подвижна, динамична и изменяется на протяжении жизни человека. В связи с этим необходимо постоянно изучать условия воспитания личности, учитывать имеющиеся отклонения и своевременно проводить их психокоррекцию. Человек может и должен совершенствовать свои характерологические особенности.

#### **Глава 4. Способности**

## 1. Понятие "способности". Структура и виды способностей

Проблема способностей всегда волновала умы и с теоретической, и с практической стороны. Встречая проявления ярких способностей, мы удивляемся и восхищаемся ими. Почти каждому хочется узнать потенциал своих способностей. Как их раскрыть, развить? Почему у одних они имеются, а у других — нет?

Что же представляют из себя способности? Для того чтобы лучше разобраться в этой категории, рассмотрим три подхода: житейский, этимологический и научный.

*Житейский подход* к понятию "способности". В наших обыденных разговорах мы часто употребляем термин "способности" не только относительно человека, но и относительно других предметов (например: "Алмаз способен резать стекло"), т.е. используем данный термин для обозначения свойства, качества. Тот же смысл мы вкладываем, когда сообщаем кому-либо о поразивших нас способностях (быстрый счет, воспроизведение мелодии, искусная работа и др.). В обыденной практике способностями мы называем любые умения и навыки человека, которыми он обладает, независимо от того, являются ли они врожденными или приобретенными, элементарными или сложными.

*Этимологический подход* к понятию "способности". В толковых словарях русского языка термин "способный" чаще всего связывается с другими терминами — "одаренный", "талантливый" и употребляется как их синоним. Таким образом, способность имеет разную степень выраженности. В толковом словаре В. Даля "способный" определяется как "годный к чему-либо или склонный, ловкий, сручный, пригодный, удобный". В этом же словаре имеются другие термины: "способливый" и "способляться". Способливый человек — это находчивый, изворотливый, умеющий сладить, управиться, устроить дело. Таким образом, здесь термин "способный" определяется через соотношение с успехом в деятельности и приравнивается к понятию "умный".

*Научный подход* к понятию "способности" отличается от житейского повседневного более узким значением. В науке способности классифицируются на врожденные (от задатков) и приобретенные (от знаний, умений, навыков).

Способности (как и человека в целом) изучают различные науки — философия, социология, медицина и др. Но ни одна из них не рассматривает так глубоко и разносторонне проблему способностей, как психология. Кроме того, следует отметить, что для педагогики более, чем для другой науки, важно изучение способностей каждой личности. Именно через способности личность становится субъектом деятельности в обществе, через развитие способностей человек достигает своей вершины в профессиональном и личностном смысле (греч. акте — вершина; отсюда произошло название новой научной дисциплины — *акмеологии*, изучающей закономерности такого восхождения и его характеристики).

Серьезный вклад в изучение проблемы способностей внесли отечественные ученые С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов, Н.С. Лейтес и др. Этими вопросами сейчас заняты В.Н. Дружинин и В.Д. Шадриков.

В отечественной психологии в трактовке проблемы способностей можно выделить два направления. Первое — *психофизиологическое*, которое исследует связи основных свойств нервной системы (задатков) и общих психических способностей человека (работы Э.А. Голубевой, В.М. Русалова). Другое направление — исследование способностей в индивидуальной, игровой, учебной, трудовой *деятельности* (от деятельностного подхода А.Н. Леонтьева). Это направление в большей степени рассматривает деятельностные детерминанты развития способностей, при этом роль задатков либо не рассматривается, либо просто подразумевается. Затем в рамках школы С.Л. Рубинштейна (А.В. Брушлинский, К.А. Абульханова-Славская) сложилась компромиссная точка зрения на исследование проблем способностей. Ученые, разделяющие эту точку зрения, рассматривали *способности*, возникающие у человека на основе задатков, *как развитие способов деятельности*.

В науке четко разделяют понятия "задатки" и "способности".

*Задатки — это врожденные анатомо-физиологические особенности мозга, нервной системы, органов чувств и движения, функциональные особенности организма человека, составляющие природную основу развития его способностей.* Люди от природы наделены различными задатками, они лежат в основе развития способностей. Не развитые вовремя задатки исчезают. Многим известны случаи, когда дети, попав в логово зверей и не получив, таким образом, возможности развивать свои задатки, теряли их навсегда.

*Способности — это формирующиеся в деятельности на основе задатков индивидуально-психологические особенности, отличающие одного человека от другого, от которых зависит успешность деятельности.*

Советский психолог А.В. Петровский образно сравнивал способности с зерном, которому еще предстоит развиваться: подобно тому, как брошенное зерно — это лишь возможность превратиться в колос при определенных условиях (таких, как структура и влажность почвы, погода и т.п.), так и способности человека являются лишь возможностью для приобретения знаний и умений при благоприятных условиях. Эти возможности превращаются в действительность в результате упорного труда.

В отечественной и зарубежной науке имеются разные толкования видов и структуры способностей, но наиболее общепринятыми считаются выделение способностей по *видам деятельности*. Строго говоря, способности — это устойчивые свойства людей, которые определяют успехи, достигнутые ими в различных видах деятельности. Например, существуют способности к приобретению знаний, которые определяются скоростью и качеством освоения человеком знаний и умений. Существуют также музыкальные, математические, литературные, артистические, инженерные, организаторские и множество других способностей.

Другой подход к структуре способностей выявляет два их вида *с точки зрения развития*: потенциальные и актуальные. *Потенциальные* — это возможности развития индивида, проявляющие себя каждый раз, когда перед ним возникают новые задачи, требующие решения. Однако развитие индивида зависит не только от его психологических свойств, но и от тех социальных условий, в

которых могут быть реализованы или не реализованы эти потенции. В таком случае говорят об *актуальных способностях*. Это объясняется тем, что далеко не каждый может реализовать свои потенциальные способности в соответствии со своей психологической природой, для этого может не иметься объективных условий и возможностей. Таким образом, можно заключить, что актуальные способности составляют только часть потенциальных.

Имеется такая структуризация способностей, как выделение общих и специальных. *Общие способности* — это те, которые одинаковым образом проявляют себя в различных видах человеческой деятельности. К ним можно отнести, например, уровень общего интеллектуального развития человека, его обучаемость, внимательность, память, воображение, речь, ручные движения, работоспособность.

*Специальные* — это способности к определенным видам деятельности, таким, как музыкальные, лингвистические, математические.

В состав каждой способности, делающей человека пригодным к выполнению определенной деятельности, всегда входят некоторые операции или способы действия, посредством которых эта деятельность осуществляется. Именно поэтому, как говорил С.Л. Рубинштейн, ни одна способность не является актуальной, реальной способностью, пока не вобрала в себя систему соответствующих общественно выработанных операций. С этой точки зрения определенная способность всегда представляет собой сложную систему способов, действий и операций.

На рис. 1 наглядно представлена динамика и трансформация способностей.

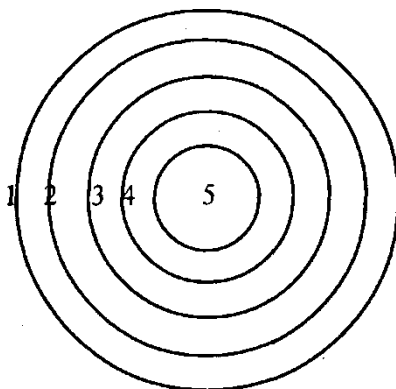


*Рис.1. "Конус способностей"*

Основы способностей заложены генетически, они зависят от задатков. Так, люди могут овладеть членораздельной речью и логическим мышлением. Задатки на рисунке расположены в основании конуса. Далее представлены общие и специальные способности. Групповыми называют способности, которые группируются и развиваются на базе задатков, общих и специальных. В 16—18 лет, когда происходит выбор профессии, у личности меняется и структура способностей, проявляются профессиональные способности, которые и завершают конус. На рисунке продемонстрировано, как по мере развития

способностей суживается диапазон возможностей, но зато увеличивается специализация способностей. Из рисунка также следует, что "конус способностей" формируется по направлению снизу вверх, а их разрушение идет в противоположном направлении.

На рис. 5 отображена "горизонтальная" структура способностей, представленная несколькими концентрическими окружностями или кольцами (вид сверху на "конус способностей"). Зоны 5 и 4 представляют ядро, а остальные — периферию способностей.



*Рис. 5. Горизонтальная структура способностей*

При развитии способностей в процессе деятельности существенную роль играет взаимосвязь между способностями и умениями. Способности и умения не тождественны, но они взаимосвязаны.

Применительно к массовым профессиям материально-производственного труда структура профессиональных способностей может быть представлена следующим образом.

*Общечеловеческие способности* — в основном трудоспособность (и обеспечивающие ее личностные свойства — ответственность, аккуратность). Формирование этого компонента способностей связано с воспитанием человека как субъекта труда (в первую очередь его мотивационно-ценностной сферы).

*Общие способности* — "родовые" разноуровневые возможности человека, являющиеся результатом его совокупной жизнедеятельности в определенный исторический момент и в определенной культуре.

*Специальные способности* — требуемое деятельностью специфическое качество или уровень развития профессионально важных качеств, предполагающих для своего развития длительную определенную деятельность, особую тренировку и нередко природно обусловленных.

## **2. Природа человеческих способностей**

Природа человеческих способностей вызывает достаточно бурные споры среди ученых. Являются ли наши способности врожденными или они формируются прижизненно? Нужно ли родиться музыкантом, или талант, как следует из известного высказывания, — это 1% способностей и 99% пота? Среди ученых имеются активные приверженцы как одной, так и другой точки

зрения.

Сторонники идеи способностей утверждают, что способности биологически обусловлены и их проявление целиком зависит от унаследованного генетического фонда. Обучение и воспитание, считают ученые, стоящие на этой позиции, может лишь ускорить процесс проявления способностей, но и без педагогического воздействия они обязательно проявятся.

Какие факты приводятся в доказательство этой позиции?

Прежде всего — это примеры династий выдающихся людей (Бахов, Дарвинов, Шиллеров, Толстых), повторений способностей у детей талантливых музыкантов, ученых, художников.

Специальные исследования музыкальности детей, у которых оба родителя были музыкальны или оба немусикальны, также подтверждают эту позицию. Если оба родителя были музыкальны, то ярко выраженная музыкальность наблюдалась у 85% детей и только 7% из них были совсем немусикальны. Если оба родителя были немусикальны, то ярко выраженную музыкальность обнаруживали только 25% детей, а совсем немусикальными оказывались 58%.

Подобные факты не являются строгими, поскольку не позволяют развести действия наследственности и среды: при выраженных способностях родителей *с большой вероятностью создаются благоприятные, а иногда и уникальные условия для развития тех же способностей у детей.* Приведенные данные скорее отражают результаты совместного действия обоих факторов (генотипического и средового), чем говорят в пользу одного из них.

В подтверждение генотипического фактора указывают на факты проявления способностей в детском возрасте, когда еще не было систематического обучения и воспитания. Так, например, незаурядные способности к математике Гауса проявились в 4 года, музыкальная одаренность Моцарта — в 3 года, литературные способности Пушкина — в 9 лет.

Особый интерес в связи с определением влияния генетических факторов на развитие индивидуальности ребенка представляют исследования гомозиготных (с идентичной наследственностью) и гетерозиготных (разная наследственность) близнецов.

Гомозиготные близнецы, которые жили и воспитывались в разных семьях, вопреки ожиданиям иногда обнаруживают гораздо большее сходство психологических и поведенческих проявлений, чем дети, выросшие в одной семье. Однако несмотря на это, вряд ли оправдано утверждение о том, что их психологическая общность обусловлена только генетически.

Впечатляющие результаты в подтверждение наследования способностей были получены также в экспериментальных исследованиях на животных с применением *методов искусственной селекции.* Крыс обучали находить путь в лабиринте. Отбирались "умные" крысы, которые успешнее справлялись с задачей, и "глупые". Затем происходило скрещивание внутри каждой из групп. В шестом поколении потомки "умных" крыс значительно быстрее проходили по лабиринту, чем их "родители", а показатели "глупых" крыс были еще слабее. Результаты подобных исследований показывают возможность накопления генетической предрасположенности к успешному обучению, но насколько



успех в развитии способностей зависит от наследственных задатков, сказать трудно.

Представители другой крайней точки зрения считают, что особенности психики определяются качеством воспитания и обучения и что у каждого человека можно сформировать любые способности. Сторонники данного направления ссылаются на случаи, когда дети самых примитивных племен, получив соответствующее обучение, ничем не отличались от образованных европейцев. Здесь же говорят о так называемых "детях-маугли", которые убедительно свидетельствуют о непоправимом уроне, даже невозможности человеческого развития вне социума.

По мнению американского ученого Ушби, способности определяются прежде всего той программой интеллектуальной деятельности, которая была сформирована в детстве. В соответствии со своей программой одни люди решают творческие задачи, а другие — только репродуктивные. В настоящее время приверженцы этой идеи в США создают специальные центры "выращивания" одаренных детей.

Известно много случаев, когда в различных областях деятельности (науки, искусства) вокруг одного учителя возникала большая группа талантливых учеников, по своей численности и уровню способностей необъяснимая с точки зрения простых законов статистики. Ю.Б. Гиппенрейтер в книге "Введение в общую психологию" приводит пример из опыта московского учителя музыки М.П. Кравца. Он специально выбирал особенно неспособных в музыкальном отношении учеников и иногда доводил их до уровня учащихся центральной музыкальной школы (уровня, как известно, самого высокого). Кравца увлекал сам процесс производства "способностей". Он считал, что неспособных детей вообще не существует.

Ю.Б. Гиппенрейтер и О.В. Овсянникова под руководством А.Н. Леонтьева исследовали факты массового развития некоторых специальных способностей, в частности звуковысотного слуха в условиях определенных культур. Звуковысотный слух, или восприятие высоты звука, составляет основу музыкального слуха. Исследования выявили сильную недоразвитость этой перцептивной способности примерно у одной трети взрослых русских испытуемых. Эти же лица оказались крайне немзыкальны. Вьетнамцы же по показателю звуковысотного слуха опередили группу испытуемых русской национальности; по другим тестам они обнаружили даже 100%-ную музыкальность. Эти различия находят объяснения в особенностях русского и вьетнамского языков: первый относится к "тембровым", второй — к "тональным" языкам. Во вьетнамском языке высота звука несет функцию смысловозначения, а в русском языке такой функции у высоты речевых звуков нет, фонемы различаются по своему тембру. В результате все вьетнамцы, овладевая в раннем детстве родной речью, одновременно развивают свой музыкальный слух, чего не происходит с русскими или европейскими детьми. Этот пример показывает *фундаментальный вклад условий среды и упражнений* в формирование такой "*классической*" способности, какой всегда считался музыкальный слух.

На основании приведенных примеров можно сделать вывод о том, что факторы среды обладают весом, соизмеренным с фактором наследственности, и могут иногда полностью компенсировать или, наоборот, нивелировать действие последнего.

### 3. Развитие способностей

Перед психологией очень остро стоит проблема выявления *механизмов формирования и развития способностей*. Точные механизмы такого процесса еще неизвестны. Однако некоторые сведения могут быть привлечены к обсуждению этого вопроса.

Это прежде всего данные о *сензитивных периодах* формирования функций. Каждый ребенок в своем развитии проходит периоды повышенной чувствительности к тем или иным воздействиям, к освоению того или иного вида деятельности. Известно, например, что у ребенка 2—3 лет интенсивно развивается устная речь, в 5—7 лет он наиболее готов к овладению чтением; в среднем и старшем дошкольном возрасте дети увлеченно играют в ролевые игры и обнаруживают чрезвычайную способность к перевоплощению и вживанию в роль.

Важно отметить, что эти периоды особой готовности к овладению специальными видами деятельности рано или поздно заканчиваются, и если какая-то функция не получила своего развития в определенный период, то впоследствии ее развитие очень затруднено, а то и вовсе невозможно. Например, в подростковом возрасте уже очень трудно научиться прямохождению и речи.

Известно, что Ч. Чаплин впервые вышел на сцену в возрасте 5 лет. В тот день у матери-актрисы сорвался голос. Ее освистали, и она ушла за кулисы. Возник неприятный разговор с директором театра, который боялся потерять денежный сбор. Но тут директору пришла в голову мысль вывести на сцену мальчика, который находился здесь же. Раньше ему доводилось видеть, как маленький Чарли пел и танцевал, подражая матери. Сказав несколько слов публике, директор ушел, оставив мальчика одного на ярко освещенной сцене. Тот начал петь, ему стали кидать деньги. Он воодушевился, и концерт продолжался с нарастающим успехом. В этот день Чарли испытал яркое эмоциональное потрясение: он понял, что сцена — его призвание. Этот случай имел место в сензитивный период формирования артистических способностей. С тех пор он начал проявлять себя и постепенно овладевать профессиональным мастерством.

Есть примеры и другого рода, когда способности обнаруживаются не в раннем, а позднем возрасте. Так, некая пожилая женщина, оставшись одна в инвалидной коляске, неожиданно для себя начала рисовать. Из-под ее руки выходили рисунки, которыми могли похвалиться любые начинающие художники.

Японский художник Хокусай писал о том, что с шести лет им владела страсть к рисованию, изображению различные форм. К пятидесяти годам у него было

сделано бесчисленное количество рисунков, однако он считал, что все сделанное им не стоит внимания. Только в семьдесят три он кое-что узнал о действительном строении природы — животных, растений, птиц, рыб и насекомых. Он пишет, что, когда ему будет восемьдесят, он узнает еще больше, в девяносто постигнет тайный смысл вещей, а в сто, безусловно, достигнет поразительных высот. Он думает, что, когда ему будет сто десять лет, все, что он нарисует, хоть линию, хоть точку, — все будет живым, будет дышать жизнью.

Данные примеры показывают, что практически не существует возрастных границ развития способностей, хотя, конечно же, их надо развивать в самом раннем детстве.

Важную роль в развитии способностей играют мотивация и вызываемая ею напряженная активность. Наблюдения за одаренными детьми показывают, что они обнаруживают сильную тягу к занятиям той деятельностью, к которой они предрасположены. Такие дети могут без усталости часами изо дня в день заниматься интересующим их делом.

Способности — понятие динамическое. Они формируются, развиваются и проявляются в деятельности. Без собственной активной деятельности нельзя развить способности. Свои способности можно определить, только попытавшись приложить их. Конечно, не раскрыв рта, нельзя узнать, сможешь ли ты петь, есть ли у тебя голос. Это главный ответ на вопрос о том, как найти свое призвание. Только в трудовой деятельности можно найти ту основную среду, которая сформирует ваш талант.

Ряд ученых, в частности Б.М. Теплов, считают, что способности не могут существовать иначе как в постоянном развитии. Способность, которая не развивается, со временем теряется. Только благодаря постоянным упражнениям мы поддерживаем и развиваем соответствующие способности.

Для успешного развития способностей следует учитывать выводы *"теории предела"*, согласно которой человек наиболее полно раскрывает и развивает свои способности, работая на пределе своих физических или умственных сил. Однако не следует забывать об одной особенности принципа препятствий: преграда не должна быть слишком мощной, она должна быть преодолимой. История свидетельствует о том, что жизнь подавляющего большинства выдающихся людей была до предела насыщена борьбой, им приходилось преодолевать бесчисленные преграды, напрягая всю свою волю. И наоборот, люди, судьба которых складывалась гладко и благополучно, почти никогда не достигали вершин творчества — их потенциальные силы так и остались неиспользованными.

Отечественный психолог Н.С. Лейтес, специально изучавший детей с большими умственными способностями, отмечал, что все они — прежде всего великие труженики. Для того чтобы проявить свои способности, нужно употребить характер. Характер, по определению К. Фишера, есть величайший множитель человеческих способностей.

Представляют интерес уникальные факты из истории отечественной психологии. В 1961 г. при защите диссертации в Институте психологии АН

СССР был аншлаг: защищалась О.И. Скороходова, слепоглухонемая. Тема ее диссертации была сформулирована следующим образом: "Как я воспринимаю окружающий мир". При полном отсутствии зрения и слуха она развила в себе способности к научному творчеству, после защиты диссертации работала в Научно-исследовательском институте дефектологии Академии педагогических наук, вела работу по воспитанию и обучению слепоглухонемых детей. В 1994 г. А.В. Суворов, преодолев физические и психологические ограничения, связанные с потерей зрения и слуха, защитил кандидатскую диссертацию по проблеме саморазвития личности в экстремальных условиях слепоглухоты. А в середине 1996 г. он удивил не только отечественных ученых, но и психологов всего мира, представив и успешно защитив докторскую диссертацию по теме "Человечность как фактор саморазвития личности". В ней разработана оригинальная психолого-педагогическая методика личностной самореабилитации детей-инвалидов.

Сама жизнь ученого, его научный труд показывают, что развитие способностей, подлинное саморазвитие личности есть путь постоянных, длительных сверхусилий. Здесь уместно вспомнить строки Н.А. Некрасова: "Воля и труд человека дивные дивы творят". Для нас важен вывод А.В. Суворова о том, что в развитии своих способностей инвалидность, становится не только определенным ограничителем, но и мощным стимулом самонаблюдения, самоопределения, самоизменения. При встрече с подобными людьми убеждаешься в том, что возможности человека огромны. Они могут быть безграничными, если, конечно, человек стремится их совершенствовать.

Способности человека развиваются и формируются посредством овладения знаниями, умениями и навыками, требуемыми для данной профессии. Студенческие годы дают широкий простор для этого. Кроме обязательных систематических занятий под руководством преподавателей по учебному плану молодой человек должен сам рационально организовывать свою учебную и внеучебную деятельность. Сейчас имеется немало разнообразных пособий по самоорганизации учебной работы, по диагностике способностей и их саморазвитию. Однако следует помнить и знать, что даже прекрасные задатки сами по себе автоматически не обеспечивают высоких достижений. При отсутствии хороших задатков (но не при полном их отсутствии) человек может при определенных условиях добиться значительных успехов в соответствующей деятельности. Однако успехи на работе и в жизни в целом более зависят от представления человека о своих способностях, чем от самих этих способностей. Ничто так не способствует успеху, как уверенность в нем, поэтому надо верить в удачу, оптимистично воспринимать происходящее.

## **Глава 5. Чувства и эмоции**

### **1. Понятие о чувствах, эмоциях и их видах. Эмоциональные состояния**

Взаимодействуя с окружающим миром, человек определенным образом относится к нему, испытывает какие-либо чувства к тому, что вспоминает,

воображает, о чем думает.

*Переживание человеком своего отношения к тому, что он делает или познает, к другим людям, к самому себе, называют чувствами и эмоциями.*

Чувства и эмоции — взаимосвязанные, но различающиеся явления эмоциональной сферы личности. *Эмоциями* считают более простое, непосредственное переживание в данный момент, связанное с удовлетворением или неудовлетворением потребностей. Проявляясь как реакции на предметы окружающей обстановки, эмоции связаны с первоначальными впечатлениями. Первое впечатление от чего-либо носит чисто эмоциональный характер, является непосредственной реакцией (страх, гнев, радость) на какие-то внешние его особенности.

*Чувство* — это более сложное, чем эмоции, *постоянное, устоявшееся отношение личности к тому, что она познает и делает, к объекту своих потребностей.* Чувства характеризуются устойчивостью и длительностью, измеряемой месяцами и годами жизни их субъекта. Сложность чувства проявляется в том, что оно включает в себя целую гамму эмоций и часто затруднительно для словесного описания. Чувство определяет динамику и содержание эмоций, имеющих ситуативный характер. Нередко эмоцией называют только конкретную форму протекания переживаемого чувства. Так, например, чувство любви проявляется в эмоциях радости при успехах любимого человека, огорчении при неудаче, гордости за него.

Чувства свойственны только человеку, они социально обусловлены и представляют собой высший продукт культурно-эмоционального развития человека. Чувство долга, собственного достоинства, стыд, гордость — исключительно человеческие чувства. Эмоции, связанные с удовлетворением физиологических потребностей, имеются и у животных, но у человека даже эти эмоции несут на себе печать общественного развития. Все эмоциональные проявления человека регулируются социальными нормами. Человек нередко подчиняет физиологические потребности более высоким, специфически человеческим духовным потребностям.

Источниками эмоций и чувств являются, с одной стороны, отражаемая в нашем сознании окружающая действительность, а с другой — наши потребности. Те предметы и явления, которые не имеют отношения к нашим потребностям и интересам, не вызывают у нас заметных чувств.

Физиологической основой чувств прежде всего являются процессы, происходящие в коре головного мозга. Кора головного мозга регулирует силу и устойчивость чувств. Переживания вызывают процессы возбуждения, которые, распространяясь по коре больших полушарий, захватывают подкорковые центры. В отделах мозга, лежащих ниже коры больших полушарий, находятся различные центры физиологической деятельности организма: дыхательной, сердечно-сосудистой, пищеварительной и секреторной. Именно поэтому возбуждение подкорковых центров вызывает усиленную деятельность ряда внутренних органов. В связи с этим переживание чувств сопровождается изменением ритма дыхания и сердечной деятельности, нарушается функционирование секреторных желез (слезы от горя, пот от волнения). Таким

образом, при переживании чувств, при эмоциональных состояниях наблюдается либо повышение, либо понижение интенсивности разных сторон жизнедеятельности человека. При одних эмоциональных состояниях мы испытываем прилив энергии, чувствуем себя бодрыми, работоспособными, при других наблюдается упадок сил, скованность мускульных движений.

Необходимо иметь в виду, что неразрывная связь коры головного мозга и подкорковой области позволяет человеку контролировать физиологические процессы, происходящие в организме, сознательно управлять своими чувствами.

Выделяют три пары наиболее простых эмоциональных переживаний.

*"Удовольствие — неудовольствие"*. Удовлетворение физиологических, духовных и интеллектуальных потребностей человека отражается как удовольствие, а неудовлетворение — как неудовольствие. В основе этих простейших эмоций лежат безусловные рефлексy. Более сложные переживания "приятного" и "неприятного" развиваются у человека по механизму условных рефлексов, т.е. уже как чувства.

*"Напряжение — разрешение"*. Эмоция напряжения связана с созданием нового или ломкой старого образа жизни и деятельности. Завершение этого процесса переживается как эмоция разрешения (облегчения).

*"Возбуждение — успокоение"*. Эмоция возбуждения определяется импульсами, идущими в кору головного мозга из подкорки. Расположенные здесь эмоциональные центры активизируют деятельность коры. Торможение корой импульсов, идущих из подкорки, переживается как успокоение.

Различают также стенические (греч. "стенос" — сила) и астенические (греч. "астенос" — слабость, бессилие) эмоции. *Стенические* эмоции повышают активность, энергию и вызывают подъем, возбуждение, бодрость (радость, боевое возбуждение, гнев, ненависть). При стенических эмоциях человеку трудно молчать, трудно не действовать активно. Переживая сочувствие товарищу, человек ищет способ помочь ему. *Астенические* эмоции уменьшают активность, энергию человека, сокращают жизнедеятельность (печаль, тоска, уныние, подавленность). Астенические эмоции характеризуются пассивностью, созерцательностью, расслабляют человека. Сочувствие остается хорошим, но бесплодным эмоциональным переживанием.

Чувства обычно классифицируют *по содержанию*. Принято выделять следующие виды чувств: моральные, интеллектуальные и эстетические.

*Моральные*, или нравственные, чувства — это чувства, в которых проявляется отношение человека к поведению людей и своему собственному (чувства симпатии и антипатии, уважения и презрения, а также чувства товарищества, долга, совести и патриотизма). Моральные чувства переживаются людьми в связи с выполнением или нарушением принятых в данном обществе принципов морали, которые определяют, что нужно считать во взаимоотношениях людей хорошим и дурным, справедливым и несправедливым.

*Интеллектуальные* чувства возникают в процессе умственной деятельности и связаны с познавательными процессами. Они отражают и выражают отношение человека к своим мыслям, к процессу познания, его успешности и

неуспешности, к результатам интеллектуальной деятельности. К интеллектуальным чувствам относят любопытство, любознательность, удивление, уверенность, неуверенность, сомнение, недоумение, чувство нового.

*Эстетические чувства* переживаются в связи с восприятием предметов, явлений и отношений окружающего мира и отражают отношение субъекта к различным фактам жизни и их отображению в искусстве. В эстетических чувствах человеком переживаются красота и гармония (либо, наоборот, дисгармония) в природе, в произведениях искусства, в отношениях между людьми. Эти чувства проявляются в соответствующих оценках и переживаются как эмоции эстетического наслаждения, восторга или презрения, отвращения. Это чувство красивого и безобразного, грубого; чувство величия или, наоборот, низости, пошлости; чувство трагического и комического.

Чувства различаются по *скорости возникновения, силе и продолжительности*. Так, иногда чувства возникают очень быстро, например в виде вспышек радости, гнева, но иногда те же чувства проявляются медленно ("не сразу обрадовался"). Существуют эмоциональные переживания, скорость возникновения которых определить трудно или совсем невозможно (большинство наших настроений). Эмоциональные переживания могут происходить с различной силой. Сила чувств — это прежде всего сила переживания приятного или неприятного ("очень приятно", "малоприятно"). Эмоциональные переживания также различаются по продолжительности (устойчивости). Чувства называются устойчивыми, когда возникшее переживание продолжается в течение длительного периода.

В зависимости от сочетания скорости, силы и продолжительности чувств различают *виды эмоциональных состояний*, основными из которых являются настроение, страсть, аффект, воодушевление, стресс и фрустрация.

*Настроение* — это эмоциональное состояние, которое отличается слабой или средней силой и значительной устойчивостью. То или иное настроение может продолжаться целые дни, недели, месяцы. Это не специальное переживание по поводу какого-либо конкретного события, а "разлитое" общее состояние. Настроение обычно "окрашивает" все другие эмоциональные переживания человека, отражается на его активности, стремлениях, действиях и поведении. Обычно по преобладающему у данного человека настроению мы называем его веселым, жизнерадостным либо, наоборот, грустным, апатичным. Такого рода преобладающее настроение является чертой характера. Причиной определенного настроения может быть какое-либо значимое событие в личной или общественной жизни, состояние нервной системы человека и общее состояние его здоровья.

*Страсть* тоже является длительным и устойчивым эмоциональным состоянием. Но, в отличие от настроения, страсть характеризуется сильным эмоциональным накалом. Страсть возникает при сильном стремлении к определенным действиям, к достижению какой-либо цели и помогает этому достижению. Позитивные страсти служат стимулом к большой созидательной деятельности человека. Страсть — это длительное, устойчивое и глубокое чувство, ставшее характеристикой личности.

*Аффектами* называются чрезвычайно сильные, быстро возникающие и бурно протекающие кратковременные эмоциональные состояния (аффекты отчаяния, ярости, ужаса). Действия человека при аффекте происходят в виде "взрыва". Сильное эмоциональное возбуждение проявляется в бурных движениях, в беспорядочной речи. Иногда аффект проявляется в напряженной скованности движений, позы или речи (например, это может быть растерянность при приятном, но неожиданном известии). Аффекты негативно сказываются на деятельности человека, резко снижая уровень ее организованности. В состоянии аффекта у человека может наблюдаться временная потеря волевого контроля за своим поведением, он может совершать необдуманные поступки. Любое чувство может переживаться в аффективной форме. Аффект — это уже не радость, а восторг, не горе, а отчаяние, не страх, а ужас, не гнев, а ярость. Аффекты возникают при ослаблении воли и являются показателями несдержанности, неспособности человека к самообладанию.

*Воодушевление* как эмоциональное состояние проявляется в различных видах деятельности. Оно характеризуется большой силой и устремленностью к определенной деятельности. Воодушевление возникает в тех случаях, когда цель деятельности ясна и результаты ярко представляются, при этом как нужные, ценные. Воодушевление часто переживается как чувство коллективное, при этом чем больше людей охвачено чувством воодушевления, тем сильнее это чувство переживается каждым человеком в отдельности. Особенно часто и наиболее ярко это эмоциональное состояние проявляется в творческой деятельности людей. Воодушевление — это своеобразная мобилизация всех лучших душевных сил человека.

*Стресс* (англ. stress — напряжение) представляет собой состояние чрезмерно сильного и длительного психологического напряжения, которое возникает у человека, когда его нервная система получает эмоциональную перегрузку. Впервые слово "стресс" употребил канадский ученый-биолог Г. Селье (1907—1982). Он же ввел понятие "фазы стресса", выделив стадии тревоги (мобилизации защитных сил), резистентности (приспособления к трудной ситуации) и истощения (последствия длительного воздействия стресса). Стресс вызывается экстремальными для данной личности условиями и переживается с большой внутренней напряженностью. Стресс могут вызвать опасные условия для жизни и здоровья, большие физические и умственные перегрузки, необходимость принимать быстрые и ответственные решения. При сильном стрессе учащаются сердцебиение и дыхание, повышается кровяное давление, возникает общая реакция возбуждения, выраженная в той или иной степени дезорганизации поведения (беспорядочные, нескоординированные движения и жесты, сбивчивая, несвязная речь), наблюдаются растерянность, трудности в переключении внимания, возможны ошибки восприятия, памяти, мышления. Стресс дезорганизует деятельность человека, нарушает нормальный ход его поведения. Частые и длительные стрессы оказывают негативное воздействие на физическое и психическое здоровье человека. Однако при слабом стрессе появляются общая физическая собранность, активизация деятельности, ясность и четкость мысли, сообразительность.



*Фрустрация* — это психологическое состояние дезорганизации сознания и деятельности личности, вызванное объективно непреодолимыми (или субъективно так понимаемыми и переживаемыми) препятствиями на пути к очень желаемой цели. Это внутренний конфликт между направленностью личности и объективными возможностями, с которыми личность не согласна. Фрустрация проявляется тогда, когда степень неудовлетворения выше того, что человек может вынести, т.е. выше порога фрустрации. В состоянии фрустрации человек испытывает особо сильное нервно-психическое потрясение. Оно может проявляться как крайняя досада, озлобленность, подавленность, полное безразличие к окружению, неограниченное самобичевание.

## **2. Функции эмоций и чувств, их значение в жизни человека**

Эмоции и чувства выполняют следующие функции.

*Сигнальная* (коммуникативная) функция выражается в том, что эмоции и чувства сопровождаются выразительными движениями: мимическими (движение мышц лица), пантомимическими (движение мышц тела, жесты), изменениями голоса, вегетативными изменениями (потоотделение, покраснение или побледнение кожи). Эти проявления эмоций и чувств сигнализируют другим людям о том, какие эмоции и чувства переживает человек; они позволяют ему передать свои переживания другим людям, информировать их о своем отношении к предметам и явлениям окружающей действительности.

*Регулятивная* функция выражается в том, что стойкие переживания направляют наше поведение, поддерживают его, заставляют преодолевать встречающиеся на пути препятствия. Регулятивные механизмы эмоций снимают избыток эмоционального возбуждения. Когда эмоции достигают крайнего напряжения, происходит их трансформация в такие процессы, как выделение слезной жидкости, сокращение мимической и дыхательной мускулатуры (плач).

*Отражательная* (оценочная) функция выражается в обобщенной оценке явлений и событий. Чувства охватывают весь организм и позволяют определить полезность или вредность воздействующих на них факторов и реагировать, прежде чем будет определено само вредное воздействие.

*Побудительная* (стимулирующая) функция. Чувства как бы определяют направление поиска, способное обеспечить решение задачи. Эмоциональное переживание содержит образ предмета, удовлетворяющего потребности, и свое пристрастное отношение к нему, что и побуждает человека к действию.

*Подкрепляющая* функция выражается в том, что значимые события, вызывающие сильную эмоциональную реакцию, быстро и надолго запечатлеваются в памяти. Так, эмоции "успеха — неуспеха" обладают способностью привить любовь к какому-либо виду деятельности или угасить ее.

*Переключательная* функция обнаруживается при конкуренции мотивов, в результате которой определяется доминирующая потребность (борьба между

страхом и чувством долга). Привлекательность мотива, его близость личностным установкам направляет деятельность личности в ту или другую сторону.

*Приспособительная функция.* Эмоции возникают как средство, при помощи которого живые существа устанавливают значимость тех или иных условий с целью удовлетворения актуальных для них потребностей. Благодаря вовремя возникшему чувству организм имеет возможность эффективно приспособиться к окружающим условиям.

В нашей психической жизни чувства занимают особое место. Разнообразные эмоциональные моменты входят в содержание всех умственных процессов — восприятия, памяти, мышления и др. Чувства обуславливают яркость и полноту наших восприятий, они влияют на скорость и прочность запоминания. Эмоционально окрашенные факты запоминаются быстрее и прочнее. Чувства непроизвольно активизируют или, наоборот, затормаживают процессы мышления. Они стимулируют деятельность нашей фантазии, придают нашей речи убедительность, яркость и живость. Чувства вызывают и стимулируют наши действия. Сила и настойчивость волевых действий в значительной степени обуславливается чувствами. Они обогащают содержание человеческой жизни. Люди с бедными и слабыми эмоциональными переживаниями становятся сухими, мелочными педантами. Положительные эмоции и чувства повышают нашу энергию и трудоспособность.

### **3. Чувства и личность. Развитие эмоциональной сферы личности и эмоциональная саморегуляция**

Чувства — одно из наиболее ярких проявлений личности человека. Содержание чувств составляют устойчивые отношения личности к тому, что она познает и делает. Охарактеризовать личность во многом означает сказать, что вообще данный человек любит, что он ненавидит, презирает, чем он гордится, чему радуется, чего он стыдится, чему завидует. Предмет устойчивых чувств индивида, их интенсивность и характер раскрывают окружающим эмоциональный мир человека, его чувства и, тем самым, его индивидуальность. Различия в чувственной сфере накладывают глубокий отпечаток на весь строй духовной жизни человека. Здесь следует сказать, что о личности мы судим не только по мыслям, действиям и поступкам, но и по ее эмоциям и чувствам. В зависимости от развития волевых качеств трудности и неудачи вызывают у разных людей неодинаковые чувства: у одних — чувство неудовлетворенности собой, активности, бодрости, боевого возбуждения, у других — чувство беспомощности и досады, уныния, апатии.

Неповторимые индивидуальные проявления эмоционального облика человека складываются в течение всей его жизни и связаны с развитием личности в целом. Важнейшими направлениями развития эмоций и чувств являются формирование высших положительных, моральных, интеллектуальных и эстетических чувств и формирование умения владеть своими эмоциями.

*Интеллектуальные чувства* формируются в процессе познания явлений и

отношений окружающего мира и связаны с радостью открытия нового, удовлетворением от решения трудной задачи.

Моральные чувства развиваются по мере приобретения личностью социального опыта, опыта общения и взаимодействия с людьми и обществом в целом. Разрешая этически сложные ситуации, человек накапливает необходимый практический опыт морального поведения в коллективе, испытывает чувство морального удовлетворения от выполнения этических норм.

*Эстетические* чувства развиваются при восприятии художественных произведений, музыкальном воспитании, общении с природой.

Культура чувств предполагает *умение владеть своими эмоциями*. Любой человек в силах регулировать свое эмоциональное состояние, быть хозяином своих эмоций.

Психически нормальный человек эмоционален в любой деятельности, он ничего не делает равнодушно и безразлично, но частые и сильные эмоциональные переживания истощают нервную систему, снижают эффективность его работы, осложняют межличностные отношения. Испытывает ли человек бурную радость, сильный гнев или переживает тяжелое горе — все это отражается на его самочувствии, работоспособности, затрагивает его близких.

В состоянии аффекта человек теряет способность принимать рациональные, обдуманые решения, сильные эмоции становятся барьером в общении с другими людьми (причем независимо, положительные ли или отрицательные это эмоции). В то же время любое дело требует определенного уровня эмоциональной напряженности, необходимой для того, чтобы цель была достигнута.

Для оптимизации эмоционального состояния психологи предлагают следующие методы: различные техники нервно-мышечной релаксации (расслабления), дыхательные упражнения (техники регуляции дыхания для снижения чрезмерного стресса), различные техники самовнушения, аутогенную тренировку (АТ), медитацию, йогу и др.

Каждый может выбрать наиболее подходящий ему метод и, применяя его, сделать свою жизнь более полноценной, эмоционально яркой, оптимально использовать энергию эмоций для достижения своих целей.

## **Глава 6. Воля**

### **1. Общее понятие о воле. Теории воли**

Воля присутствует во многих актах человеческого поведения, помогая преодолевать сопротивление, а также другие желания и потребности на пути к намеченной цели. Если, например, человеку не хочется пить горькое лекарство, но он знает, что это крайне необходимо для его здоровья, то, подавляя силой воли свое нежелание, он заставляет себя систематически выполнять назначенное лечение. Другой пример: студенту хочется сходить на дискотеку,

но у него еще не готова домашняя контрольная работа к завтрашнему дню. Преодолевая усилием воли сиюминутное желание, студент заставляет себя работать, поставив целью завтрашний успех. Проявление воли мы наблюдаем и в различных ситуациях общения. Например, человек нам неприятен, но от него объективно зависит наше дальнейшее продвижение, поэтому усилием воли мы сдерживаем свою неприязнь, надеваем подходящую для данной ситуации психологическую "маску" и как результат добиваемся своего.

Чаще всего человек проявляет свою волю в следующих типичных ситуациях:  
необходимо сделать выбор между двумя или несколькими одинаково привлекательными, но требующими противоположных действий мыслями, целями, чувствами, несовместимыми друг с другом;

несмотря ни на что, необходимо целенаправленно продвигаться по пути к намеченной цели;

на пути практической деятельности человека возникают внутренние (боязнь, неуверенность, сомнения) или внешние (объективные обстоятельства) препятствия, которые необходимо преодолеть.

Иными словами, воля (ее наличие или отсутствие) проявляется во всех ситуациях, связанных с выбором и принятием решения. *Воля— это сознательное преодоление человеком трудностей на пути осуществления действия.*

В качестве основных *функций* воли выделяют:

выбор мотивов и целей;

регуляцию побуждения к действиям при недостаточной или избыточной их мотивации;

организацию психических процессов в систему, которая адекватна выполняемой человеком деятельности;

мобилизацию физических и психических возможностей при достижении поставленных целей в ситуации преодоления препятствий.

Воля как феномен человеческой психики еще в античности привлекала внимание мыслителей. Аристотель ввел понятие воли в систему категорий науки о душе для того, чтобы объяснить, каким образом поведение человека реализуется в соответствии со знанием, которое само по себе лишено побудительной силы. Воля у Аристотеля выступала как фактор, наряду со стремлением способный изменять ход поведения: инициировать его, останавливать, менять направление и темп. Однако мыслители античности, а позднее и средневековья не трактовали волю в современном ее личностном понимании. Так, в античности понятие "воля" поглощалось понятием "логика". По Аристотелю, например, любое действие вытекает в первую очередь из логического заключения.

В период средневековья существовал обряд экзориса — изгнания дьявола. Человек в те времена воспринимался лишь как пассивное начало, в котором воля проявлялась в виде добрых и злых духов (порой даже персонифицированных). Такое понимание воли было обусловлено тем, что традиционное общество фактически отрицало самостоятельное начало в поведении. С.И. Рогов\* отмечает, что личность выступает в нем лишь как род,

как программа, по которой жили предки. Право на отклонение признавалось лишь за некоторыми членами общества, например шаманом — человеком, который общается с духами предков; кузнецом — человеком, которому подвластна сила огня и металла; разбойником — человеком-преступником, противопоставившим себя данному обществу.

---

Понятие воли как бы возрождается в новое время вместе с появлением понятия личности, одной из главных ценностей которой является свобода воли. Появляется новое мировоззрение — экзистенциализм, "философия существования", согласно которому свобода — это абсолютная, свободная воля. М. Хайдеггер, К. Ясперс, Ж.-П. Сартр и А. Камю считали, что любой человек по сути своей своенравен и безответственен, а любые общественные нормы являются подавлением человеческой сущности.

В России интересную трактовку воли представил И.П. Павлов, рассматривая волю как "инстинкт" (рефлекс) свободы. Как инстинкт свободы воля выступает не меньшим стимулом поведения, чем инстинкты голода или опасности.

Много споров возникло и возникает по вопросу сознательного или бессознательного происхождения понятия "воля".

Сторонники идеалистических воззрений истолковывали как феномен воли присущую человеку способность к самостоятельному выбору цели и способов ее достижения. Способность же принимать решения, выражающие личностные установки и убеждения, они истолковывали как результат действий стоящей за этими актами иррациональной силы.

В свое время немецкие философы А. Шопенгауэр и Э. Гартман абсолютизировали волю, объявив ее космической силой, слепым бессознательным первоначалом, производным которого являются все психические проявления человека.

Психоаналитическая психология представляла волю человека как своеобразную энергию человеческих поступков. Сторонники психоанализа считали, что поступками человека управляет некая биологическая энергия человека, превращенная в психическую. Фрейд отождествлял эту энергию с психосексуальной энергией полового влечения — бессознательным либидо, объясняя тем самым человеческое поведение сначала "окультуренными" проявлениями этой жизнеутверждающей силы (Эрос), а затем ее борьбой со столь же подсознательной тягой человека к смерти (Тантос).

Сторонниками теории о воле как об особой надприродной силе, лежащей в основе психики и бытия в целом, являлись такие известные психологи, как В. Вундт и У. Джеймс.

Теологическое толкование воли состоит в том, что воля отождествляется с божественным началом в мире: Бог — исключительный обладатель свободы воли, наделяющий ею людей по своему усмотрению.

Материалисты трактуют волю как сторону психики, имеющую материальную основу в виде нервных мозговых процессов. Волевые или произвольные действия развиваются на основе произвольных движений и действий. Простейшими из произвольных действий являются рефлексорные. К этому типу также относятся импульсивные действия, неосознанные, неподчиненные

общей цели реакции. В противоположность произвольным, осознанные действия человека направлены на достижение им цели, что характерно для волевого поведения.

Материальной основой произвольных движений является деятельность гигантских пирамидных клеток, расположенных в одном из слоев коры мозга в области передней центральной извилины. В этих клетках зарождаются импульсы к движению. Ученые пришли к этому заключению, изучая причины возникновения абулии (болезненного безволия), которая развивается на почве мозговой патологии и апраксии (нарушений произвольной регуляции движений и действий, делающих невозможным осуществление волевого акта), возникающей в результате поражения лобных долей головного мозга.

Учение о второй сигнальной системе И.П. Павлова значительно дополнило материалистическую концепцию, доказывая условно-рефлекторную сущность воли.

Современные исследования воли в психологии ведутся по разным научным направлениям: в бихевиористски ориентированной науке изучаются определенные формы поведения, в психологии мотивации в центре внимания находятся внутриличностные конфликты и способы их преодоления, в психологии личности основное внимание сосредоточено на выделении и исследовании соответствующих волевых характеристик личности. Вместе с тем современная психология стремится придать науке о воле интегративный характер.

## 2. Волевая регуляция человеческого поведения

Воля и ее сила проявляются в волевых действиях (поступках человека). Волевые действия, как и вся психическая деятельность, согласно И.П. Павлову, связаны с функционированием мозга. Важную роль при осуществлении волевых действий выполняют лобные доли мозга, в которых, как показывают исследования, происходит сличение достигнутого каждый раз результата с предварительно составленной программой цели.

Воля обеспечивает две взаимосвязанные функции — побудительную и тормозную, проявляясь в них в виде волевого действия. В связи с этим воля подразделяется на *активизирующую* (побудительную, стимулирующую) и *тормозящую*. Побудительная функция способствует активности человека не по факту (как реактивная), а на основе специфики внутренних состояний, обнаруживающихся в момент самого действия. Тормозная функция воли проявляется в сдерживании нежелательных проявлений активности. Побудительная и тормозная функция составляют "содержательную" основу процесса волевой регуляции.

*Волевая регуляция* поведения человека в ее наиболее развитом виде — это сознательное управление собственными мыслями, чувствами, желаниями и поведением.

Среди уровней психической регуляции выделяются следующие:

*непроизвольная регуляция* (допсихические непроизвольные реакции; образная (сенсорная) и перцептивная регуляция);

*произвольная регуляция* (речемыслительный уровень регулирования);

*волевая регуляция* (высший уровень произвольной регуляции деятельности, обеспечивающий преодоление трудностей при достижении цели).

В результате волевой регуляции возникает *волевой акт*. Элементарный волевой акт возникает только тогда, когда в голове человека одновременно с мыслью о совершении какого-либо действия не появляется другая мысль, мешающая его осуществлению. Таким актом можно, например, считать *идеомоторный акт*: способность одной мысли о движении вызвать само движение. Более сложный волевой акт связан с преодолением так называемой "конкурирующей" идеи, при наличии которой у человека возникает специфическое ощущение прилагаемого усилия, которое связано с проявлением *силы воли*.

Самый сложный волевой акт — такой, при котором путем преодоления внутреннего и внешнего сопротивления сознательно принимается, а затем осуществляется принятое решение. К сложным волевым актам относятся, например, отказ от вредных привычек (курения, алкоголизма) и дурных компаний. Сложный волевой акт не осуществляется сиюминутно в реальном времени, иногда для его осуществления требуется приложение максимальной силы воли. Сложные волевые акты — наивысший показатель "волевого" человека. Еще одним отличием "волевого" человека от "человека привычки" является наличие у первого развитых *волевых качеств*.

Волевые качества подразделяются на три *категории*: *первичные* волевые качества (сила воли, настойчивость, выдержка); *вторичные*, или производные, волевые качества (решительность, смелость, самообладание, уверенность); *третичные волевые* качества (ответственность, дисциплинированность, обязательность, принципиальность, деловитость, инициативность).

Волевые качества — категория динамическая, т.е. способная к изменению, развитию в течение жизни. Волевые качества нередко направляются не столько на овладение обстоятельствами и их преодоление, сколько на преодоление самого себя. Это особенно касается людей импульсивного типа, неуравновешенных и эмоционально возбудимых, когда им приходится действовать вопреки своим природным или характерологическим данным.

Все достижения человека и человечества в целом не обходятся без участия воли, волевой регуляции поведения. Все волевые процессы, составляющие механизм регуляции, имеют несколько существенных *фаз*:

- 1) возникновение побуждения и постановка цели;
- 2) стадия обсуждения и борьба мотивов;
- 3) принятие решения;
- 4) исполнение.

Ключевыми понятиями I—3-й фаз являются влечение и желание. *Влечение*— это неосознанная потребность, а *желание*— осознанная потребность, готовая превратиться сначала в мотив, а затем и в цель поведения. Однако далеко не всякое желание может сразу претвориться в жизнь, так как у человека могут

возникнуть одновременно несколько несогласованных желаний, порождая тем самым борьбу мотивов. *Борьба мотивов* нередко сопровождается сильным внутренним напряжением, особенно если желания полярны. В традиционной психологии борьба мотивов рассматривается как ядро волевого акта. Преодоление же внутреннего конфликта идет лишь через осознание реальной значимости и соотношения мотивов, их важности для человека и последствий, результирующих волевое действие.

*Принятие решения* является заключительным моментом борьбы мотивов, порождающим специфическое для волевого акта чувство ответственности за действие. Процесс принятия решения достаточно сложен, и его скорость во многом зависит от такой категории, как "решимость" человека, степень которой зависит от следующих факторов:

- наличия разумных оснований для осуществления волевого акта;
- динамики и силы внешних обстоятельств, определяющих шкалу мотивов;
- темперамента и психологических особенностей человека, принимающего решение.

Заключительной фазой волевого процесса является *исполнение*. Этап исполнения имеет сложную внутреннюю структуру: принять решение — это не значит сразу его выполнить.

Исполнение решения очень тесно связано с такой категорией, как время. Если исполнение откладывается на значительный срок, то речь идет о *намерении*, которое, в свою очередь, должно быть тщательно спланировано, что определит успешность и скорость исполнения. Для окончательного принятия решения и исполнения требуется волевое усилие.

*Волевое усилие* — это форма эмоционального стресса, мобилизующего внутренние ресурсы человека и создающего дополнительные мотивы к действию по достижению цели. Волевое усилие зависит от следующих факторов:

- мировоззрения личности;
- моральной устойчивости;
- наличия общественной значимости целей;
- установки по отношению к действию;
- уровня самоорганизации личности.

Иными словами, воля является своеобразным отображением структуры личности и ее внутренних особенностей. Волевое действие каждого человека неповторимо.

Знание механизмов волевой регуляции и способов развития воли необходимо каждому человеку, стремящемуся к планомерному и успешному саморазвитию и достижению жизненных целей.

### **3. Развитие воли у человека**

Воля — одно из человеческих качеств, которое потенциально заложено до рождения и которое вместе с тем можно развивать в течение жизни. Диапазон сильной воли столь же велик, как и диапазон слабОВОЛИЯ. Желание укрепить



свою волю, расширить спектр применения волевого действия чаще всего возникает у людей с интернальной локализацией контроля. *Локализация контроля* — это склонность человека приписывать ответственность за результаты действия внешним или внутренним силам. *Интерналы* чаще всего чувствуют личную ответственность за свои действия, объясняя их своими личностными особенностями, поэтому они стремятся работать над собой, самосовершенствоваться, в том числе и развивать свою волю. *Экстерналы* же все стараются объяснить внешними обстоятельствами, снимая с себя всяческую ответственность и тем самым снижая актуальность волевой активности и волевой тренировки.

Человек, желающий владеть собой и обстоятельствами, желающий победить деструктивные эмоции и качества (например, страх и лень), может путем тренировки усилить свою волю и увеличить спектр своих возможностей.

Лучше не принимать решений, чем принимать и не выполнять их. Принятое решение должно быть выполнено.

Цель должна быть полезной, общественно значимой, привлекательной.

Поставленная цель должна быть тщательно обдумана. Нельзя ставить цели и принимать решения, когда вы в состоянии сильного эмоционального возбуждения, гнева, а также когда не могут быть учтены наиболее существенные обстоятельства, связанные с выполнением вашего решения.

Поставленная цель должна соответствовать вашим возможностям. Она будет достигнута при наличии:

- волевого усилия, необходимого для выполнения решения;
- определенных знаний и умений, необходимых для выполнения решения;
- развитого того или иного волевого качества (выдержки, настойчивости, прилежания, смелости, целеустремленности);
- времени и средств, необходимых для выполнения решения.

Поставленная цель должна быть абсолютно конкретной:

- указан точный срок начала выполнения решения;
- точно определен минимальный объем ежедневной запланированной работы;
- указаны сроки общей продолжительности работы над чем-либо;
- точно указан предполагаемый результат;
- указаны средства реализации принятого решения.

Главная цель должна быть разбита на ряд промежуточных. Необходимым условием эффективности постановки цели является умение сделать ее достижимой, привлекательной и включить в качестве составной части в значимые для нас и реально действующие мотивы.

Таким образом, от осознания значимости цели, правильного ее выбора, сочетания ближних, средних и дальних перспектив зависит ее побудительная сила.

Для успешного претворения в жизнь наших планов необходима *внутренняя активность*. Она должна быть целенаправленной и осуществляться со знанием дела, с пониманием сущности происходящих в нас психических процессов. Обучаясь управлять своими чувствами и психическими состояниями, мы получаем двойную пользу: развиваем и укрепляем нужные черты характера

(самообладание, выдержку), а также вызываем необходимые психические состояния, которые помогают нам достигать поставленных целей.

Достаточный уровень развития воли — необходимая основа и условие для осуществления программы самовоспитания. Именно поэтому самовоспитание воли является не только целью развития одного из качеств личности, но и необходимо для ее формирования в целом.

## РАЗДЕЛ IV ПЕДАГОГИКА

### Глава 1. Педагогика как теория обучения

#### 1. Дидактика: понятие, основные функции

Отрасль научного знания, которая изучает и исследует проблемы образования и обучения, именуется *дидактикой*. Этот термин впервые ввел в научный обиход немецкий педагог В. Ратке. Он употреблял его в значении "искусство обучения". Я. Коменский в своей работе "Великая дидактика" определил этот термин как "всеобщее искусство всех учить всему", т.е. он вкладывал в него тот же смысл.

Объектом дидактики как науки является обучение во всем его объеме и во всех аспектах, а предметом выступает система следующих отношений: "учитель — ученик", "ученик — учебный материал", "ученик — другие ученики". Многообразие этих отношений составляет сущность обучения. Всю систему дидактических отношений организует конкретное проявление деятельности тех, кто обучает, и тех, кто обучается. Вне процесса обучения отношение "преподавание — учение" существовать не может, а отношение "ученик — учебный материал" и другие отношения могут осуществляться и вне этого процесса. Познание может происходить и без обучения, хотя обучения без познания не бывает.

Задача дидактики состоит в том, чтобы описывать и объяснять процесс обучения и условия его реализации; разрабатывать более совершенную организацию процесса обучения, новые обучающие системы, новые технологии обучения.

Базовые понятия дидактики: *преподавание* — это деятельность тех, кто обучает; *учение* — это деятельность тех, кто обучается; *образование* — овладение обучающимися научными знаниями, практическими умениями и навыками, развитие их умственно-познавательных способностей, мировоззрения, нравственности и общей культуры. Н.Г. Чернышевский выделял три качества, характеризующие образованного человека: обширные знания, привычка мыслить и благородство чувств.

*Обучение* — это целенаправленное, заранее спроектированное общение, в ходе которого осуществляются образование, воспитание и развитие, усваиваются отдельные стороны опыта человечества, опыта деятельности и познания. Обучение является важнейшим средством формирования личности и, в первую очередь, умственного развития и общего образования.

Дидактика находится в стадии обновления и становления ее научной терминологии, и этот процесс нельзя считать завершенным. В дидактике выделяются три функции процесса обучения: образовательная, развивающая и воспитательная. *Процесс обучения* направлен прежде всего на формирование знаний, умений и навыков, опыта творческой деятельности.

К *знаниям* относятся конкретные взаимосвязанные факты, системы понятий, законы, правила, отражающие определенные закономерности, а также теоретические обобщения и базовые термины.

Под *умениями* понимаются практические действия, которые ученик может совершать на основе полученных знаний и которые, в свою очередь, могут в дальнейшем способствовать получению новых знаний.

К *навыкам* относят автоматизированные действия.

*Развивающая* функция процесса обучения означает, что во время усвоения знаний происходит развитие обучаемого. Данная функция составляет проблему взаимоотношения обучения и развития — один из острейших вопросов в психологии и современной дидактике.

Сформулированный Л.С. Выготским закон утверждает, что обучение влечет за собой развитие, так как личность развивается в процессе деятельности. Эта функция более успешно реализуется в ряде специальных технологий, преследующих именно цели развития личности.

Процесс обучения носит и *воспитательный характер*, который осложняется влиянием внешних факторов (семья, микросреда), что делает воспитание более сложным процессом.

В практике обучения эти функции неразрывно связаны друг с другом, как связаны три процесса: обучение, развитие и воспитание. Они взаимообусловлены, т.е. одно из них является следствием и причиной другого.

## 2. Принципы обучения

Умы многих выдающихся педагогов занимала проблема, каким образом можно добиться поставленных целей и задач в процессе обучения. Однако и сегодня эта проблема не получила окончательного решения, так как не определены исходные основания номенклатуры принципов обучения.

*Принципы обучения*— это знания о сущности, содержании, структуре обучения, его законах и закономерностях, выраженные в виде норм деятельности, регулятивов для практики. Они носят характер самых общих указаний, правил, норм, регулирующих процесс обучения. В современной дидактике имеется система принципов, которую составляют как классические, давно известные, так и появившиеся в ходе развития науки и практики.

В основу выделения системы принципов положены личностно-деятельностный и управленческий подходы, отраженные в работах Ю.К. Бабанского, В.И. Загвязинского, М.Н. Скаткина и др.

Имеется следующая *система принципов обучения*.

*Принцип развивающего и воспитывающего характера обучения* направлен на всестороннее развитие личности и индивидуальности обучаемого.

*Принцип научности содержания и методов учебного процесса* отражает взаимосвязь с современным научным знанием и практикой демократического устройства общества.

*Принцип систематичности и последовательности* в овладении достижениями науки, культуры и опыта деятельности придает системный характер учебной деятельности, теоретическим знаниям и практическим умениям обучающегося.

*Принцип сознательности, творческой активности и самостоятельности обучаемых* при руководящей роли педагога.

*Принцип наглядности, единство конкретного и абстрактного, рационального и эмоционального, репродуктивного и продуктивного* как выражение комплексного подхода.

*Принцип доступности обучения* требует учета особенностей развития, анализа с точки зрения возможностей обучаемых, чтобы они не испытывали интеллектуальных, моральных и физических перегрузок. Еще Я. Коменский определил некоторые правила этого принципа: переходить от изучения того, что близко, к тому, что далеко; переходить от легкого к трудному, от известного к неизвестному.

*Принцип обучения на высоком уровне трудности*, введенный Л. Занковым, отвечает названному ранее принципу: обучать в зоне ближайшего развития.

*Принцип прочности результатов обучения и развития познавательных сил личности* требует, чтобы знания прочно закреплялись в памяти. Психология учит, что запоминание и воспроизведение зависят не только от материала, но и от отношения к нему. Именно поэтому для прочного усвоения требуется сформировать позитивное отношение, интерес к изучаемому материалу.

*Принцип взаимосвязи обучения с жизнью, с практикой* строительства демократического общества.

*Принцип рационального сочетания коллективных и индивидуальных форм и способов учебной работы.*

В процессе обучения необходимо ориентироваться не на отдельные принципы, а на их систему, обеспечивая научно обоснованный выбор целей, отбор определенного материала, методов и средств организации деятельности обучаемых и создание благоприятных условий для обучения.

### **3. Методы обучения**

Весьма актуальной в педагогической практике остается проблема методов обучения. Ученые-педагоги, наблюдая за процессом обучения, обратили внимание на огромное разнообразие видов деятельности педагогов и обучаемых. Эти виды деятельности и стали называть методами обучения. Термин "метод" происходит от греческого слова "methodos", что означает путь, способ продвижения к истине.

В педагогической практике метод выступает как упорядоченный способ деятельности по достижению учебно-воспитательных целей. В древние времена преобладали методы обучения, основывавшиеся на подражании. С момента

организации школ появились словесные методы, которые доминировали в средние века. Слово было главным носителем информации, а обучение по книгам — одной из главных задач образования.

В эпоху великих открытий и изобретений получают развитие методы наглядного обучения, помогающие применять знания на практике. На рубеже XIX—XX вв. интерес вызвала концепция, которая получила название "учение через деятельность". Ее сторонники использовали практические методы обучения.

Педагог может и должен использовать самые разные формы организации обучения: лекции, практикумы, экскурсии, деловые игры, разнообразные виды социально-психологических тренингов, кейс-методы и др. Поскольку ни один метод не является универсальным, результатов можно достичь, используя несколько методов. В связи с тем что разные авторы в основу группирования методов обучения кладут разные признаки, существует ряд их классификаций.

Распространенной является *классификация методов обучения по источнику получения знаний*. В соответствии с таким подходом выделяют:

словесные методы (источник — устное или печатное слово);

наглядные методы (источник — наблюдаемые предметы, явления, наглядные пособия);

практические методы.

Был период, когда *словесные* методы являлись почти единственным способом передачи знаний. Прогрессивные педагоги (Я. Коменский, К. Ушинский и др.) выступали против абсолютизации их значения, доказывая необходимость их дополнения другими методами. Сейчас нередко словесные методы называют устаревшими, "неактивными". К их оценке следует подходить объективно. Словесные методы позволяют в кратчайший срок передать большую по объему информацию, поставить перед обучаемыми проблемы и указать пути их решения. Слово активизирует воображение, память и чувства.

К словесным методам относят лекцию, рассказ, беседу, дискуссию, работу с книгой. В вузе работа с книгой и учебником — важнейший метод обучения. Существует ряд приемов самостоятельной работы с печатными источниками. Среди таких можно назвать конспектирование — краткое изложение прочитанного; составление плана текста; тезирование — краткое изложение основных мыслей прочитанного; цитирование — дословная выдержка из текста; аннотирование — краткое свернутое изложение содержания прочитанного без потери существенного смысла; рецензирование — формулирование краткого отзыва с выражением своего отношения к прочитанному; составление формально-логической модели — словесно-схематического изображения прочитанного; составление тематического тезауруса — упорядоченного комплекса базовых понятий по теме; составление матрицы идей — сравнительных характеристик однородных предметов и явлений в трудах разных авторов.

Во взаимосвязи со словесными активно используются *наглядные* методы, подразделяющиеся на *методы иллюстраций* (показ иллюстративных пособий) и *методы демонстраций* (приборов, опытов, технических установок,

кинофильмов).

Внедрение новых технических средств (телевидения, видеомагнитофонов, компьютеров) расширяет возможности наглядных методов.

По степени самостоятельности выделяют следующие упражнения: а) *воспроизводящие* (с целью закрепления известного); б) *тренировочные* (с целью применения знаний в новых условиях).

Основное назначение данной группы методов — получение информации на основании *практических действий*. Некоторые ученые относят к этой группе методов *дидактические игры*. Их основными структурными элементами являются: моделируемый объект учебной деятельности; совместная деятельность участников игры; правила игры; принятие решения в изменяющихся условиях; эффективность применяемого решения. Технология игры — это технология проблемного обучения. В ней познавательная деятельность представляет собой самодвижение, так как информация не поступает извне, а является внутренним продуктом, результатом самой деятельности. Полученная информация порождает новую, и так продолжается до тех пор, пока не будет получен конечный результат обучения.

Ю. Бабанский на основе целостного подхода к процессу обучения выделяет три группы методов:

*методы организации и осуществления учебно-познавательной деятельности*: словесные, наглядные и практические; индуктивные и дедуктивные; репродуктивные и проблемно-поисковые, а также методы самостоятельной работы;

*методы стимулирования и мотивации*: интерес к учению, чувства долга и ответственности в учении;

*методы контроля и самоконтроля*: устные, письменные и лабораторно-практические.

Существуют и другие классификации методов обучения. Все они нацелены на то, чтобы стимулировать функциональность пассивных знаний, преобразование их в активные; способствовать усвоению и применению новых знаний на практике.

## **Глава 2. Педагогика как теория воспитания**

### **1. Общее представление о воспитании**

Развитие любого человека происходит в процессе воспитания, когда предшествующее поколение передает накопленный опыт последующему, которое его приумножает и обогащает. *Воспитание*— процесс целенаправленного формирования личности. В современной педагогической литературе и практике понятие "воспитание" употребляется в широком и узком смысле.

*В широком смысле* воспитание включает в себя всю сумму воздействий, весь процесс формирования личности и подготовки ее к активному участию в производственной, общественной и культурной жизни. В таком понимании

воспитание охватывает не только воспитательную работу семьи, школы, вуза, общественных организаций, но и влияние всего жизненного уклада общества, господствующих в нем идей, воздействие литературы, искусства, средств массовой информации. Воспитание в широком смысле этого слова включает в себя также образование и обучение.

В узком смысле воспитание означает формирование мировоззрения, нравственного облика, развитие эстетического вкуса, физическое развитие.

Воспитание является *двусторонним действием*: с одной стороны — *деятельность педагога*, с другой — *деятельность воспитанника* (их воздействие друг на друга, взаимовлияние, сотрудничество). Здесь уместно привести следующее высказывание: "Процессы обучения и воспитания могут быть полноценными только в том случае, если они являются взаимными: обучается и воспитывается не только студент, но и преподаватель"\*.

Кроме того, определенные коммуникативные отношения и связи предполагают и взаимодействия между самими обучающимися.

---

*Воспитатель* — это лицо (иногда организация), которое осуществляет воспитание (т.е. передает опыт поколений); кроме того, это может быть должностное лицо, занимающееся воспитательной работой в учебно-образовательном учреждении.

Воспитание может быть действенным, если переходит в самовоспитание, пробуждает собственную активность. *Самовоспитание*— это деятельность человека с целью совершенствования своих качеств и преодоления недостатков. Сегодня предприятия (особенно частные фирмы) предъявляют высокие требования к своим сотрудникам. Эти сотрудники должны не только знать технологию производства, но и уметь управлять собой и коллективом; они должны обладать хорошим здоровьем и высокой культурой, коммуникативностью, умением строить организационное общение, а также им должно быть свойственно умение владеть собой. Кроме того, предъявляются определенные требования к их физическому, психическому и социальному благополучию. Подобные качества не даны человеку с рождения, они могут и должны быть развиты в процессе получения образования. Именно поэтому управление воспитательным процессом должно быть основано на содружестве, саморазвитии и сотворчестве преподавателя и обучающегося в совместной продуктивной деятельности.

Воспитательный процесс состоит из отдельных ситуаций. Под *воспитательной ситуацией* подразумевается состояние процесса воспитания в какой-то момент педагогического взаимодействия преподавателя и обучающегося, в определенный период, в конкретных объективных и субъективных условиях.

Для того чтобы организовать непрерывный воспитательный процесс (рассматривая его в движении и развитии), нужно в каждой учебной ситуации решать комплекс воспитательных задач в зависимости от поставленной цели, учитывая их вариативность. Обеспечивая управление воспитанием в любой учебной ситуации, необходимо оказывать непосредственное воздействие на педагога и обучающегося, изучаемый предмет, а также на всю систему

образования.

*Ведущая роль в процессе обучения и развития личности обучающегося принадлежит преподавателю, деятельность которого является генератором научных и мировоззренческих идей, теоретических и практических знаний, а также духовно-нравственного и интеллектуального потенциала будущего специалиста.*

При *воспитывающем обучении* достигается взаимосвязь между приобретением знаний, умений и навыков и формированием личности обучающихся. Это дидактический принцип, находящий свое отражение в содержании, организационных формах и методах обучения. В процессе воспитывающего обучения осуществляются основные задачи воспитания и выявляются полноценность или неполноценность социальной ситуации развития, существенно влияющей на процесс нравственного развития личности.

## **2. Цели образования и воспитания**

В России главной целью образования и воспитания традиционно являлась подготовка высококвалифицированных кадров. В настоящее время педагогика сталкивается с множеством сложных проблем: необходимостью обучать не только знаниям, но и гуманистическим ценностям, ядром которых является признание человека центральной фигурой; проблемой адаптации студенческой молодежи к реальной действительности; культивированием нравственно-этических ценностей как основы всей продуктивной деятельности, интеллектуального и эстетического развития, пробуждения активности и инициативы.

Идейной основой всей системы воспитания, *педагогическим идеалом* должны стать выработанные многовековой практикой человечества *принципы гуманизма*. Гуманизм прежде всего означает человечность человека: любовь к людям, высокий уровень терпимости, уважение к достоинству личности. Гуманистическая концепция считает человека высшей ценностью, ставя его в центр своих мировоззренческих ориентации.

Принципы гуманизма в воспитательном процессе реализуются в общечеловеческих ценностях. Эти ценности отражены во всех этических кодексах поведения людей и ведут свой отсчет от религиозно-нравственных заповедей: "не убий", "не укради", "не прелюбодействуй" и др.

В соответствии с гуманистическими идеалами главной целью учебно-воспитательного процесса должно стать создание предпосылок для самореализации личности.

Исторические условия и принципы реальной жизни определяют специфические как общие, так и личностные индивидуальные особенности современной молодежи. Сегодня нас тревожат отставание ее культуры от образованности, эмоциональная бедность, неадекватная оценка критериев своего и чужого поведения. Воспитание культуры должно присутствовать в качестве внутренней составляющей любой профессиональной деятельности. Цели воспитания определяются идейными и ценностными установками,



которые провозглашает то или иное сообщество. Для того чтобы достичь их, необходимо преобразовать на всех уровнях образования процесс обучения.

Реализация целей воспитания и образования называется *педагогическим процессом*. При этом акцент делается не на содержании обучения, а на разработке целостной содержательной концепции новой педагогической системы, формировании межличностных отношений, которые обеспечивают комфортные условия развития и эмоционально-нравственное воспитание. Вот почему проблема формирования личности и воспитательных воздействий на нее становится злободневной.

Каковы пути формирования личности специалиста в процессе получения образования в техническом вузе? Значение начального формирования личности специалиста заключается в том, что потребности студента в приобретении профессии и получении диплома о высшем техническом образовании должны совпадать с его психофизическими возможностями в получении знаний и способностями использовать их в будущей деятельности. Именно совокупность этих факторов может гарантировать эффективность в подготовке специалиста. Следовательно, задача состоит в более углубленном анализе и выявлении тех специфических особенностей, которыми должен обладать инженер в отличие от других специалистов, занятых в иных сферах деятельности, — будь то природные способности или же какие-то качества мышления, которые можно вырабатывать и совершенствовать. Инженер должен обладать умением сомневаться, логически мыслить, иметь развитое абстрактное и образное мышление, а вся система высшего образования — способствовать выработке качеств, открывающих возможности желающим стать инженером.

Рыночные условия предъявляют новые требования к качеству подготовки специалистов. Одной из важнейших задач воспитания в высшей школе является возрождение традиций нравственной, интеллектуальной, гражданской подготовки студенческой молодежи, от профессиональной деятельности которой зависит духовная атмосфера общества. Для того чтобы воспитать такого специалиста, необходимы новые идеи о роли преподавателя в учебном процессе, который мог бы обогатить его культурную и эмоциональную составляющие,

Анализ культурного уровня студентов показывает, что возникает необходимость перевода всего учебно-воспитательного процесса на качественно новые позиции. Это означает не просто усиление гуманитаризации и профессионализации, а изменение парадигмы всей образовательной системы, в которой прежде всего учитываются не потребности общества в целом, а потребности личности в развитии своих теоретических и профессиональных способностей.

### **3. Средства и методы воспитания**

Для того чтобы успешно управлять педагогическим процессом, необходимо владеть методами воспитания; знать условия формирования личности, ее свободы, ответственности за сохранение жизни, природы, культуры; понимать

роль насилия и ненасилия в истории и человеческом поведении; знать нравственные обязанности человека по отношению к другим и самому себе. *Под методом воспитания подразумевается совокупность практических или мыслительных действий и приемов преподавателя или обучающегося, выполняя которые можно достигнуть желаемых результатов.* Это система принципов, имеющая установочный характер, которая предписывает как организовать целесообразную продуктивную деятельность.

Методы воспитания определяются целями, принципами и содержанием воспитания и позволяют решать те или иные педагогические задачи, являясь способами взаимодействия с обучающимися. Среди них можно назвать следующие:

*методы воздействия и убеждения* (беседы, лекции, диспуты, доклады, конференции);

*методы организации практической деятельности* (выбор, планирование, мотивация, инструктаж, упражнение, отчетность);

*методы стимулирования* (требования, оценка, контроль, поощрение или наказание, соревнование);

*исследовательские и диагностические методы* (наблюдение, интервью, тесты, анкетирование, экспертная оценка, эксперимент, анализ).

Обычно методы воспитания носят *комплексный характер* и применяются в постоянно изменяющихся конкретных учебных ситуациях, которые определяются внешними и внутренними педагогическими условиями. Сочетание различных методов позволяет быстрее достигнуть предусмотренный результат в учебной ситуации.

Любой метод подразделяется на *методические приемы*, т.е. *элементарные ситуации педагогического процесса* (разъяснение, похвала, вопрос, ответ, показ).

*Форма организации воспитания и обучения* также выбирается с учетом целей, принципов и содержания образования (учебный процесс, семейное воспитание, внеаудиторная работа).

В последнее время особое значение придается включению психологических аспектов в учебно-воспитательный процесс в технических вузах. Психотехнологии должны:

базироваться на научных основах дидактики, психологии и физиологии человека;

способствовать созданию психологической готовности студентов к обучению, интеллектуальному развитию, формированию необходимого состояния, настроения и активности;

включать такие методы, приемы и средства, с помощью которых происходит развитие индивидуально-психологических особенностей личности, влияющих на учебную активность;

предусматривать развитие внимания, памяти, воображения, анализа, способности к деловому общению будущего инженера, руководителя, менеджера.

## **Глава 3. Учебная ситуация как способ организации эффективного взаимодействия**

### **1. Структура межличностных отношений в учебной ситуации**

Реализация прогрессивной технологии образования, безусловно, связана с переосмыслением внутриситуационного общения педагога и обучающегося, опосредованного целями, задачами и ценностями совместной деятельности, т.е. через познавательный процесс. Ежедневное решение разнообразных задач или проблем можно представить в виде непрерывного общения. Некоторые психологи определяют общение как процесс словесного и несловесного взаимодействия, в котором закрепляются и развиваются межличностные отношения. Эти отношения носят системный характер и постоянно, в зависимости от социальной среды и культуры, развиваются, а проявляются в виде индивидуальной деятельности и в общении.

Поскольку мы понимаем процесс развития обучающегося как целостную динамическую систему, каждая новая ситуация общения должна отличаться от предыдущей, нести новую информацию, выводить на новый уровень познания: "Продуктивным для психолого-педагогических исследований, для понимания педагогической деятельности и овладения ею представляется узкое определение общения как процесса контактирования, которое имеет своей целью намеренное влияние или воздействие на поведение, состояние, установки, уровень активности и деятельности непосредственного партнера (партнеров)". Целью ситуационного общения является обеспечение интересов обучающегося, а быстрота ее достижения зависит от взаимодействия всех сторон основных компонентов учебной ситуации. Структура ситуационных отношений представлена на рис 7. Педагогическая деятельность носит ситуативный характер. В повседневной действительности педагог не всегда может предвидеть, что случится в ходе любого воспитательного акта, но должен планировать ситуацию общения, выбрать методы общения, предусмотреть ситуационные отношения, так как в случае возникновения напряжения во взаимоотношениях требуется его моментальная реакция. Встречаются разные виды педагогических ситуационных отношений — социально-статусные, содружество, ролевые, эмоционально-нравственные, творческое взаимодействие, диалогические, проблемные, — но все они возникают в результате взаимодействия между личностями в условиях острого дефицита времени и, в свою очередь, влияют на цель общения. Кроме того, на любую педагогическую ситуацию сильное влияние оказывает личность педагога, характер ранее сложившихся отношений.

---

### **2. Виды ситуационных отношений**

*Эмоционально-нравственные отношения* создаются на основе взаимодействия преподавателя и учащегося, когда важнейшим компонентом является понимание эмоционального состояния партнера. В учебной ситуации

наблюдается психологический комфорт для ее участников, когда преподаватель гибко реагирует на поведение обучающегося, пытается соблюдать свои и его интересы, стимулирует процессы самостоятельной деятельности.

*Социально-статусные отношения* в идеале характеризуются равенством между преподавателем и обучающимся, уважением друг к другу, активной стимулирующей деятельностью обеих сторон, положительными эмоциями. Эти отношения традиционно подразделяются на три основных вида: репродуктивно-авторитарный, свободно-либеральный и демократический.

*Репродуктивно-авторитарный стиль отношений* характерен для традиционной функции педагогической деятельности, когда передаются образцы готового опыта и тем самым перекрывается поисковая активность обучающегося, закрепляются ориентиры на репродуктивность и безынициативность. В таких ситуациях часто возникают конфликты между преподавателем и обучающимся, выходом из которых являются авторитарные средства урегулирования конфликта.

*Свободно-либеральный стиль отношений* характеризуется попустительством, фамильярностью и анархией.

*Демократический стиль отношений* дает наибольший педагогический эффект, когда преподаватель учитывает индивидуальные особенности каждого обучающегося, их личный опыт, специфику их потребностей и возможностей.

Альтернативой авторитарному стилю отношений должно стать создание педагогических ситуаций *творческого взаимодействия* преподавателя и обучающегося, когда учащийся может проявить инициативу и творчество, постоянно приобщаясь к социально-культурным ценностям, а преподаватель культивирует всевозможные формы творчества, развивая его мышление. Инновационный педагогический процесс протекает в форме *сотворческого поиска* в любой учебной ситуации, причем ее развитие каждый раз происходит по-новому. Выход из создавшейся ситуации является уникальным, система отношений также оказывается развивающейся и способствующей активизации пространственного и логического мышления. Система развивающихся взаимоотношений в учебной ситуации становится залогом успешного творчества всех ее участников.

Главная проблема творческой ситуации, учитывая соподчиненные отношения преподавателя и обучающегося, состоит в том, чтобы выявить и воплотить в педагогическом процессе развивающий, сотворческий потенциал этих отношений. Для этого в процессе самосовершенствования личности следует проектировать и конструировать учебные ситуации. Такая гуманистическая модель, реализуемая в учебном процессе, выступает в качестве концептуального ориентира для его развития.

Проблемные ситуации, в свою очередь, требуют *диалогических, проблемных отношений*, обрекая обучающегося на вечный поиск истины, раскрытие общечеловеческих ценностей, постоянное размышление. С точки зрения многих психологов и педагогов (С.И. Архангельского, Ю.К. Бабанского, Л.С. Выготского, В.П. Зинченко, Б.Ф. Ломова), развитие учебного процесса невозможно вне педагогического творчества и творчества обучающегося, которое

создается путем активизации мышления, общения и деятельности. Особенно ярко сотворческая позиция проявляется в дидактических играх. Однако этот опыт внедрен в практику лишь немногих учебных заведений.

При организации диалогических отношений сотворчество выражается в том, что каждый обучающийся имеет право высказать свое суждение по любому вопросу, может ошибаться, находить свои пути решения задачи. Это приводит к открытости, заинтересованности, желанию понять друг друга, служит стимулом для дальнейшего эффективного развития мышления и продуцирования новых идей. Если обучающийся попал в трудную ситуацию, то для повышения его самооценки целесообразно похвалить его, поднять в собственных глазах и во мнении окружающих. Постоянные упреки порождают неуверенность, поэтому следует окружить человека доверием и обращаться с ним как с достойным доверяя, что, в свою очередь, способствует его совершенствованию. Только при таких условиях человек может реализоваться в данной конкретной ситуации.

Общение представляет собой комплекс когнитивных (познавательных), эмоциональных и моторных процессов. Традиционные методы обучения, базирующиеся на объяснительном принципе, затрудняют достижение когнитивных целей. Оптимальное педагогическое общение возникает в процессе обучения, когда создаются наилучшие условия для развития всех способностей обучающегося и обеспечивается благоприятный эмоционально-нравственный климат в коллективе учащихся, что в значительной степени влияет на эмоциональное состояние, развитие и становление личности будущего специалиста, так как раскрывается его внутренний потенциал. Акцент переносится с *обучения под руководством преподавателя* на *самоучение и самообразование*. При правильной разработке курса лекций, практических занятий, подборе иллюстративного материала и выборе активных методов обучения, служащих стимулом для развития логического и пространственного мышления и личностного саморазвития, наблюдается тенденция к гуманизации образования.

Преподаватель в зависимости от целей обучения должен планировать социально-статусные отношения и одновременно быть организатором учебного процесса, гибко реагировать на любое взаимодействие, обеспечивать взаимопонимание и эмоционально-нравственное развитие, чтобы дать обучающимся радость познания, веру в свои возможности. Влияние личности педагога на обучающихся нельзя заменить ни учебниками, ни телевидением. Успех его деятельности зависит от многих факторов, так как любая учебная ситуация создает свои собственные проблемы и оттенки взаимоотношений. Взаимоотношения, которые возникают в учебной ситуации, оказывают на обучающегося огромное влияние: формируют его личность, стимулируют продуктивную деятельность, способствуют эмоционально-нравственному развитию. Отсюда следует вывод: прежде чем организовать определенные отношения, преподаватель должен продумать и разработать взаимовыгодные варианты общения, т.е. коммуникативная деятельность должна соответствовать новой дидактической модели и выступать в качестве системообразующего

фактора.

### 3. Эмоционально-нравственное развитие личности

Эмоционально-нравственное развитие личности — длительный процесс, который зависит от внешних и внутренних факторов. Ситуационные факторы оказывают большое влияние на эмоциональное состояние участников совместной учебной деятельности. Эмоциональные переживания являются важным компонентом в различных формах их взаимодействия. Так, по мнению В.О. Ключевского, истинное просвещение должно быть основано на совместном развитии разума и нравственного чувства, на согласовании европейского образования с национальной самобытностью. Целостный процесс эмоционально-нравственного воспитания можно подразделить на формирование нравственного сознания, формирование эмоционально-нравственных чувств, формирование соответствующих навыков и привычек.

В учебной ситуации проявляются три состояния обучающегося:

поставленная задача решается легко, человек чувствует комфортное состояние;

предлагаемая задача разрешается с некоторой помощью преподавателя или других участников ситуации, человек находится в относительном равновесии;

наблюдается ситуативная неспособность справиться с требованиями конкретной задачи, так как у человека проявляется дисбаланс во взаимодействии.

При этом эмоционально-нравственное развитие и соответствующее ему поведение являются результатом личной оценки обучающимся внешних и внутренних факторов. Наиболее ярко эмоциональные реакции наблюдаются в критических ситуациях. Эти идеи, сформулированные Л.С. Выготским, просматриваются и в современных когнитивных процессах. Профессиональная культура как неотъемлемое качество интеллигента — прежде всего предмет воспитания. Достичь должного уровня профессиональной культуры можно при наличии следующих составляющих: *социокультурной среды*— общества людей, воплощающих в своей деятельности эталонные способы поведения, отношения, взаимодействия; *ориентации* воспитанников на *личностные ценности*; *гуманизации и демократизации* общества.

Сегодня этическая, или эмоциональная, культура, к сожалению, еще не является стержневым элементом культуры личности обучающегося. Нравственно-этическое отношение в действительности должно быть универсальным и проецироваться на всю систему взаимоотношений. Именно поэтому, учитывая возможности данной педагогической проблемы, при проектировании системы учебных ситуаций необходимо уделять особое внимание вопросу взаимоотношений. Этому способствуют игровые учебные ситуации, в которых обучающиеся осваивают этику делового общения, в результате чего формируется облик руководителя. При проектировании учебных ситуаций преподаватель (как организатор общения обучающихся между собой и непосредственно с преподавателями) должен выстраивать

учебный материал таким образом, чтобы общение для обучающегося стало социально, профессионально и личностно значимым.

Интересно построенное учебное занятие приводит к быстрому развитию мышления и творческого потенциала личности, поэтому в учебный процесс следует активнее внедрять учебные ситуации творческого характера. Подобные ситуационные модели обучения способствуют гармоничному развитию личности и обеспечивают эмоциональную разрядку на занятиях, а также эмоциональное стимулирование.

## **Глава 4. Нравственно-психологический образ педагога**

### **1. Труд педагога: различные точки зрения**

Ключевой фигурой в реформе образования является педагог, поэтому темп и характер модернизации образования зависит в первую очередь от педагогических кадров. В условиях социально-экономических перемен радикально меняется статус педагога, его образовательные функции, соответственно меняются и требования к его профессиональным качествам. Именно поэтому одним из самых острых вопросов в современных педагогических дискуссиях становится вопрос о нравственно-психологическом образе педагога.

Взгляды практических работников и исследователей на эту проблему зачастую диаметрально противоположны. Одни считают, что успех педагогической деятельности всецело определяется личностными качествами педагога, причем используемая им методика не имеет особого значения. Другие же, апеллируя к достижениям научно-технической революции, утверждают обратное. По их мнению, педагог — лишь проводник тех или иных идей, и поэтому решающее значение в его работе имеют лишь качество используемых им методик и точность их выполнения. Сторонники этой точки зрения считают, что личностные качества педагога не имеют определяющего значения, так как остаются за порогом обучения, особенно если речь идет о компьютерах или других средствах электронной связи.

Авторы не согласны с этими диаметрально противоположными взглядами. Это объясняется, во-первых, тем, что некоторые личностные качества педагога являются в той или иной мере предпосылками для выбора и успешного использования наработанных методик, во-вторых, тем, что по мере овладения методикой могут в значительной мере меняться и некоторые личностные и профессиональные особенности педагога.

Наглядным примером тому может служить система обучения, созданная В.Ф. Шаталовым. Педагогика гуманизма, реализуемая им и его многочисленными последователями с помощью методики опорных сигналов, — это подлинное творческое сотрудничество с учащимися, основанное на понимании их психологии, горячем желании помочь им в нелегком труде. Педагог пробуждает у учеников лучшие человеческие качества, избегая столь привычных в школьной практике унылых нотаций и давления на личность.

Однако гуманизм его системы распространяется не только на учеников, но проявляется и в отношении к учителям, которые в силу сложившихся обстоятельств иногда были вынуждены завышать оценки нерадивым учащимся. "С помощью нашей методики, — пишет автор, — присущей ей гласности оценок можно освободить учителей от тяжелого груза профессиональной нечестности, процентомании, вернуть учителю его достоинство"\*.

С таким мнением трудно не согласиться. В действительности же педагогический опыт есть соединение педагогической технологии с личностью воспитателя, с его системой ценностей, ибо школа не только передает в строгом порядке и облегченным путем подрастающему поколению весь опыт, приобретенный человечеством, но и производит критическую оценку этого опыта, чтобы заглушить зло и пороки и поощрить общечеловеческие ценности, добытые и проверенные веками. Все это школа делает с целью облегчить каждому отдельному человеку путь в самостоятельную жизнь. Однако помогая отдельным лицам, школа учит целые народы, как им лучше строить свою жизнь. И потому неслучайно слова великого русского поэта Н.А. Некрасова, обращенные к учителю более столетия назад, звучат злободневно и сегодня: "Сейте разумное, доброе, вечное... Спасибо Вам скажет сердечное русский народ". Народ способен возродить свое национальное богатство, состоящее из двух основных составляющих: хозяйственной и духовной. И у истоков каждой из них стоит учитель со своей системой ценностей, со своими проблемами, соответствующими состоянию общества, со своей духовной культурой. Духовная культура — это отраженная в гуманистических идеях причастность личности к миру во всех его проявлениях. Эта причастность проявляет себя в сопереживании миру как таковому, в попытках найти ответы на жизненно важные вопросы, в ответственности, которую человек принимает на себя за события окружающей действительности, а также в создании, активном утверждении гуманистических идеалов. Проблема духовной культуры педагога сегодня чрезвычайно остра. Это обусловлено рядом причин: кризисной социально-экономической ситуацией, ситуацией поиска новых путей воспитания личности в условиях рыночной экономики, а также общей неудовлетворенностью процессом воспитания и уровнем воспитанности молодого поколения. Забвение многими нашими согражданами "золотого правила нравственности", требующего относиться к другим так, как ты бы хотел, чтобы относились к тебе, рождает потребность в такой мировоззренческой ориентации молодежи, которая оценивалась бы тем, "насколько каждый благороден по отношению к другим людям". Важно, чтобы этим качеством прежде всего и обладал педагог. Современное общество, долго культивировавшее цинизм и приземленность, само же страдает от цинизма и приземленности педагога. Одухотворенный и любимый учениками наставник иной раз оказывается в учебном заведении "белой вороной" и становится предметом зависти и подсиживания серых и бесцветных коллег. Кроме того, нужно отметить следующее: тезис, утверждающий, что учитель всегда и во всем прав, давно пошатнулся. Недостаточность уровня духовной культуры осознается сегодня и самими педагогами. Современный педагог чувствует, что



сложилось острое противоречие между умениями, закрепившимися в ходе его профессиональной деятельности, и изменившимися учащимися, воспитание которых требует иных подходов. Отношения, царившие в учебном заведении раньше, были жестко регламентированы: педагог, передающий знания — субъект педагогического процесса, и учащийся, воспринимающий эти знания, — его объект. Сегодня стало ясно, что такой вариант отношений явно устарел. Воспитание должно осуществляться не путем субъектно-объектных отношений, а как обмен духовными ценностями на уровне личностного общения.

2. Основные признаки психолого-педагогической культуры педагога

Духовная культура педагога составляет содержание его профессиональной деятельности. Педагог — прежде всего личность, профессионально значимая в той мере, в которой причастна к духовным ценностям, выработанным человечеством, и в которой способна приобщить к этим ценностям других людей. Система ценностей, принятая педагогом, определяет его личностно-профессиональную позицию и проявляется в *этических* и *психологических* установках. Среди них наиболее важными являются следующие: *отношение к обучающимся*: установка на понимание, сопереживание, на относительную независимость и самостоятельность обучающихся, на выявление творческого потенциала каждого ученика; *отношение к организации коллективной деятельности*: установка на развитие демократического самоуправления, на коллективное творчество, на созидание общих дел не только в стенах учебного заведения, но и за его пределами, в том числе и дома, на соблюдение традиций и норм коллективной жизни; *отношение педагога к самому себе*: установка на заинтересованность в успешной учебно-воспитательной работе, ориентация на профессиональный и личностный рост и самоанализ. Другие черты личности педагога, особенности его характера и темперамента, интересы и уровень культуры также влияют на его отношение к своему труду. Однако, кроме всего прочего, они создают индивидуальный стиль деятельности и общения педагога, а это немаловажно в любой творческой профессии: будь то писатель, актер, художник, журналист или педагог. Родство этих творческих профессий заключается в их индивидуальном выражении (а оно заложено в самой природе педагогического искусства). Важнейшим элементом педагогического мастерства, обеспечивающим успех деятельности, является психолого-педагогическая культура педагога, уровень его подготовленности к практическому осуществлению учебно-воспитательных задач и степень проявления в его непосредственной деятельности качеств организатора и воспитателя. Понятием "подготовленность" мы обозначаем *основные признаки психолого-педагогической культуры педагога*, которые можно сгруппировать в следующие блоки. *Признаки и черты, отражающие психолого-педагогическую грамотность*. Это важнейшее профессиональное требование к доскональному знанию педагогом своего предмета и методики его преподавания. Только свободное владение предметом может пробудить у обучающихся интерес к знаниям, уважение к педагогу и его требованиям. Иногда говорят: "Учитель не может знать все. Незнание — не порок!" Однако эта формулировка очень

сомнительна, так как не дает представления о том, что понимается под этим словом "всего". Никто не требует от физика, чтобы он преподавал свой предмет на английском языке, и словеснику необязательно знать закон Бойля—Мариотта. Однако будет нелишним помнить, что преподаватель должен обязательно знать свой предмет и что культура определяется тем, что человек знает сверх обязательного. Это "сверх" и дает возможность понять обучающимся, насколько эрудирован их педагог, насколько развит его вкус к знаниям, насколько разносторонне он образован.

---

*Признаки и черты, отражающие уровень педагогического мастерства.* Обучающиеся ценят в педагоге не только его знания, но и умение донести их в наиболее интересной и доходчивой форме. Желание и умение передавать эти знания студентам, отношение к предмету, интерес и увлеченность педагога своим предметом не могут ускользнуть от внимания любознательных людей.

*Признаки и черты, отражающие степень развития педагогических способностей.* Общеизвестно, что результат любого вида деятельности в значительной степени зависит от индивидуально-психических свойств человека, называемых способностями. Они делают его пригодным именно к определенной деятельности, обеспечивают легкость приобретения соответствующих знаний и умений и сами развиваются в процессе этой деятельности. Для успешной работы в качестве педагога человеку нужны педагогические способности, к которым, на наш взгляд, следует отнести способность к педагогическому мышлению, организаторские способности, а также выносливость нервно-психической системы, так как нервная нагрузка в профессии педагога чрезвычайно высока. Особенно важны для педагога выдержка, способность к торможению, сочетание быстрой реакции с находчивостью, эмоциональная уравновешенность, умение владеть своими чувствами.

*Признаки и черты, отражающие нравственно-эмоциональную воспитанность.* Они обуславливают моральное право педагога руководить другими людьми, целенаправленно их обучать и воспитывать. Доброжелательное отношение к обучающимся и умение чувствовать настроение, понять психологию каждого студента формирует такое неотъемлемое качество педагога, как педагогический такт. Педагогический такт — драгоценное профессиональное качество педагога, подсказывающее ему меру проявления эмоций при применении средств педагогического воздействия. С ним связаны такие качества, как выдержка, терпение, самообладание.

Особое место в этом ряду занимает *педагогическое общение*. Когда студентов-педагогов после первой практики спросили, что им было труднее всего, 80% из них ответили: "Найти общий язык с детьми"\*. Проблемность общения подтверждают и социологические исследования, проведенные в рамках республиканской программы "Общественное мнение" в крупных вузовских центрах России (Москве, Санкт-Петербурге, Воронеже, Иркутске, Томске, Саратове и Уфе). Культуру взаимоотношений "студент—преподаватель" оценивают как низкую 15% преподавателей и 15% студентов соответственно\*\*.

Способность найти общий язык в общении меньше всего связана с командами или послушанием. Это выражение общего желания, надежды, веры и любви. Глагол "воспитывать" объединяет как минимум три педагогических действия: учить, управлять, общаться. Однако в них имеются существенные различия. Для учения необходимо, чтобы педагог превосходил обучающегося в знаниях и опыте. Для *управления* также необходимо превосходство в должности, уме, силе или авторитете. В *общении* же, наоборот, требуется абсолютное равенство, так как в чувствах мы все в известном смысле равны. Дар вчувствования в другого — это и есть дар общения. И педагогический талант в том и состоит, что педагог умеет почувствовать в студенте равного себе душой и общаться с ним на равных. Если педагог в учебном заведении не умеет управлять, то он пропал. Если он умеет только управлять, то пропали учащиеся, так как управление действенно лишь в той степени, в какой оно может опереться на подчас неуловимое сердечное общение. Где нет общения, там и управление студентами невозможно: они "не слышат" педагогов, не уважают их. Именно поэтому педагогу остается только жаловаться на то, что ему достались трудные учащиеся. Педагогическое общение проходит *ряд ступеней*: контакт, душевное, а затем духовное общение. *Контакт* — это проявление дружелюбия, которое может быть мимолетным или более длительным. *Душевное общение* устанавливается тогда, когда налицо общность мнений или общий интерес. *Духовное общение* — это наивысший уровень общения, который формируется на основе общих устремлений и переживается человеком как состояние счастья иметь рядом человека, который разделяет твои духовные порывы. Инструментами общения прежде всего выступают голос и взгляд. Взгляд косой, подозрительный, настороженный, хмурый, "кислый", унылый, умиленный, недовольный, насмешливый, безразличный — это все антипедагогические взгляды. Любая недобрая интонация, злость и раздражительность должны быть оценены самим педагогом как проступок перед студентами, как поведенческое табу. Напротив, взгляд добрый, ласковый, веселый, юмористический, понимающий, подбадривающий, восхищенный — действенное незаменимое средство в арсенале педагога. Общественные функции педагога, необходимость быть все время на людях (особенно на глазах учащихся) предъявляют определенные требования и к его внешности, к его стилю одежды. Как правило, педагоги предпочитают деловой стиль одежды, подчеркивающий скромность, аккуратность, символизирующий глубину человеческого характера. Итак, мы перечислили лишь основные звенья психолого-педагогической культуры, тот фундамент, без которого педагогу невозможно успешно решать учебно-воспитательные задачи. Однако представление о психолого-педагогическом образе педагога было бы неполным, если бы мы не сказали об его *умениях* и *навыках*, без которых становится невозможным педагогическое мастерство. Педагогу необходимы самые разные умения: развивать в студентах любознательность; спланировать их вокруг себя; понимать их, вести за собой; завоевывать их абсолютное доверие; осуществлять практический контроль не только за полученными знаниями, но и за тем, чтобы слово превращалось в дело; быть образцом смелости, выдержки, настойчивости; способность

убеждать. Этот перечень можно было бы продолжить, но это бессмысленно, так как каждая ситуация неповторима и требует своего педагогического подхода. Однако можно назвать группы умений, которыми должен обладать педагог как распространитель научных знаний, организатор и воспитатель. К ним следует отнести *ораторские, дидактические, коммуникативные, перцептивные умения*, а также *владение педагогической техникой*. Набор этих умений объясняется особенностями содержания воспитательной работы и задачами, стоящими перед педагогом. *Педагогическая техника* — необходимая составная часть педагогического мастерства. Она проявляется и в умении педагога владеть средствами личного воздействия (голосом, мимикой, жестами, осанкой), и в умении педагогически целесообразно организовать свое поведение. Педагогическая техника, по словам А.С. Макаренко, — это доведенное до большой степени совершенства мастерство. *Мастерство педагога* — это высокий уровень творческого овладения им современным арсеналом средств психолого-педагогического воздействия; это эффективное применение их в процессе всей деятельности; это постоянный критический анализ своих действий и поступков как воспитателя и целенаправленное и систематическое совершенствование воспитательных умений и навыков. Естественно, что направленность этого мастерства должна служить общей цели — воспитанию в человеке гуманистических начал, формированию личности, способной к реализации своих творческих способностей, к успешному выполнению своих ролей во всех сферах жизни.

3. Система государственных мер, стимулирующих повышение квалификации педагогов. Обновление и гуманизация в сфере образования, внедрение новых программ неизбежно начинаются с перелома сознания педагога. Во многих странах ведутся поиски новой системы, стимулирующей повышение квалификации педагогических кадров, развивающей их эрудицию, расширяющей сферу их компетентности. Педагог должен сам обладать теми качествами, которые хочет привить своим ученикам. Главным же, бесспорно, остается личное желание педагогов соответствовать требованиям времени, способствуя тем социальным переменам, которые на рубеже третьего тысячелетия дадут России достойную смену образованных людей.

---

## **Глава 5. Семейное воспитание и семейная педагогика**

### **1. Характерные черты семейного воспитания, его проблемы**

В настоящее время проблемы семьи изучают многие науки: экономика, право, этика, демография, этнография, психология, педагогика и др. Каждая из этих наук в соответствии со своим предметом выявляет те или иные стороны ее функционирования или развития. Педагогика рассматривает воспитательную функцию семьи современного общества с точки зрения целей и средств, прав и обязанностей родителей, взаимодействия родителей в процессе воспитания детей со школой и другими детскими учреждениями, выявляет резервы и

издержки семейного воспитания и пути их компенсации.

Семья — один из основных инструментов, обеспечивающих взаимодействие личности и общества, интеграцию и определение приоритетности их интересов и потребностей. Она дает человеку представления о жизненных целях и ценностях, о том, что нужно знать и как следует себя вести. В семье юный гражданин получает первые практические навыки применения этих представлений во взаимоотношении с другими людьми, соотносит свое "я" с "я" других людей, усваивает нормы, которые регулируют поведение в различных ситуациях повседневного общения. Объяснения и наставления родителей, их пример, весь уклад в доме, семейная атмосфера вырабатывают у детей привычки поведения и критерии оценки добра и зла, достойного и недостойного, справедливого и несправедливого.

Однако воспитание детей — не только личное дело родителей, в нем заинтересовано все общество. Семейное воспитание — лишь часть общественного воспитания, но часть весьма существенная и уникальная. Уникальность ее, во-первых, состоит в том, что она дает "первые уроки жизни", которые закладывают основу для руководства к действиям и поведению в будущем, во-вторых, в том, что семейное воспитание очень результативно, так как осуществляется непрерывно и одновременно охватывает все стороны формирующейся личности. Оно строится на основе устойчивых контактов и эмоциональных отношений детей и родителей между собой. Причем речь идет не только об естественных чувствах любви и доверия, но и об ощущении детьми своей безопасности, защищенности, возможности делиться переживаниями, получать помощь от взрослых. Семья — основная среда обитания и жизнедеятельности детей в ранний период их жизни, которая во многом сохраняет это качество и в подростковый период. В процессе семейного общения передается жизненный опыт старших поколений, уровень культуры, образцы поведения.

На современном этапе в зависимости от структуры родственных связей выделяются различные *типы семей*. Наиболее распространенной из них является *простая семья*, представляющая собой супружескую пару с детьми, не состоящими в браке. Если некоторые из детей состоят в браке, то образуется другой тип — *расширенная*, или *сложная семья*. Она включает в себя три и более поколения, живущих вместе и связанных общим хозяйством. Важным основанием для выделения типа семьи является также наличие обоих супругов, образующих ядро семьи. В зависимости от этого выделяют *полную семью*, в состав которой входят оба супруга, и *неполную семью*, в которой один из супругов отсутствует.

Какая из названных типов семей лучше подходит для решения задач воспитания, однозначно ответить невозможно. В любой из них имеются свои достоинства и недостатки. Так, в простой семье молодое поколение привыкает к большей самостоятельности и ответственности, в ней меньше конфликтов между "отцами" и "детьми". Однако в подобной семье быстрее теряются связи, нарушаются семейные традиции, объединяющие взрослых и детей, у старшего поколения исчезает возможность общения со своими внуками, снижается

участие в заботе об их воспитании. В сложной семье также имеются позитивные и негативные стороны. С одной стороны, большая дружная семья, включающая несколько поколений, создает возможность для разностороннего общения и взаимовлияния, облегчает быт: старшее поколение помогает в воспитании детей, в уходе за ними. С другой стороны, в вопросах воспитания разные поколения могут расходиться во взглядах, что вызывает бурные столкновения в семье, создает драматические ситуации, от которых прежде всего страдают дети.

Особую группу представляют неполные семьи. Причины этого социального явления неоднозначны, но чаще всего — это разводы, которые не могут оставить детей равнодушными и от которых они глубоко страдают. Однако к неполным семьям нельзя относиться предвзято, а к детям, которые в них воспитываются, — как к потенциально неблагополучным. Можно утверждать, что в ряде случаев семья, с воспитательной точки зрения, наоборот, перестает быть неблагополучной именно в результате развода, потому что из нее удаляются источники постоянного негативного влияния на детей (влияние алкоголика, наркомана или психически неуравновешенного отца).

Конечно, в неполной семье условия воспитания усложняются за счет снижения материального уровня, перегрузки родителя, с которым остались дети, психологической перенапряженности. Однако появляются и некоторые компенсирующие факторы внутрисемейного порядка: дети проникаются уважением и сочувствием к родителю, видя, как нелегко ему прокормить семью, наладить нормальный быт, стремятся помочь в домашних делах, приучаются сдерживать сиюминутные запросы, становятся более близкими эмоционально. Это создает в семье благоприятную нравственную атмосферу, что и помогает преодолевать трудности.

В настоящее время актуальной задачей продолжают оставаться индивидуальный дифференцированный подход к семьям разного типа, забота о том, чтобы не упустить из поля зрения детей, которые переживают трудности в связи с теми или иными семейными проблемами. Здесь может помочь опыт семей, в которых родители сумели справиться с аналогичными трудностями.

Имеется много и других сложных проблем в вопросах семьи и семейного воспитания. Драматичны ситуации, связанные с алкоголизмом родителей, наркоманией. Пока не уменьшается количество детей, от которых при их рождении отказались матери, возрастает количество матерей и отцов, лишенных родительских прав. Становится острой проблемой получившее распространение в некоторых семьях стремление к накопительству нечестным путем, пренебрежение к производительному труду, безмерные заботы о материальных благах для своей семьи в ущерб воспитанию детей. В условиях реформирования всех сфер российской жизни, в том числе и системы образования, эти и подобные им проблемы все более обостряются. В подобной ситуации важно не только улучшить законодательную базу, регулирующую все стороны общественных отношений, но и обратить внимание на ответственность и повышение педагогической культуры родителей, которую сегодня педагоги и социологи оценивают как недостаточную.

## 2. Семейная педагогика об условиях и основных типах семейного воспитания

Повышению педагогической культуры родителей служит семейная педагогика, которая является важнейшим разделом педагогической науки. Она способствует осознанному представлению родителей о конечном результате своих воспитательных усилий, разработке программы семейного воспитания, методов и организационных форм воспитательного процесса, принятию педагогически правильной позиции в сложных ситуациях.

Выдающийся представитель русской педагогики конца XIX— начала XX в. П.Ф. Лесгафт, которого по праву следует считать корифеем семейного воспитания, определил условия, при которых каждый ребенок может стать "идеально нормальной личностью".

*Атмосфера любви и взаимного уважения.* Человек, лишенный подобной атмосферы, не способен уважать своих близких, сограждан, Родину, делать людям добро. При этом автор книги "Семейное воспитание ребенка и его значение" предупреждал, что слепая неразумная материнская любовь, "забывая ребенка хуже, чем розги", делает человека безнравственным потребителем или честолюбивым карьеристом.

*Наличие такого высоконравственного воспитателя, который учит ребенка размышлять, быть правдивым, стремиться к тому, чтобы слово не расходилось с делом.* Самое лучшее, если эту роль выполняет мать, но это может быть и неродной воспитатель, на попечении которого должно быть не более 6—7 детей. (Современные психологи установили, что именно с таким количеством детей воспитатель может одновременно поддерживать эмоциональный контакт.)

*Регулярный радостный общественно-полезный труд в присутствии ребенка.* Постоянно наблюдая за работой взрослых, ребенок начинает имитировать ее в игре, а затем и сам включается в процесс труда сначала как помощник, а затем как самостоятельный исполнитель.

*Исключение так называемых прибавочных раздражителей из жизни ребенка: роскоши, нищеты, чрезмерных лакомств, беспорядочной еды, табака, алкоголя, азартных игр и пр.* У ребенка, привыкшего испытывать удовольствие от воздействия на его мозг "прибавочных раздражителей", не вырабатывается способность к целенаправленной деятельности, а это означает, что еще одна творческая личность похоронена, не успев даже родиться.

*Гармоническое развитие всех способностей ребенка.* Слушание сказок, музыки, песен должно сменяться физическими упражнениями, подвижными играми, работой в саду, игры со сборными игрушками — чтением стихов, игра в шахматы — рисованием, лепкой. Это объясняется тем, что никто не знает, в какой области человеческой деятельности может проявиться особый талант, данный природой только этому ребенку. Значит, он должен соприкасаться с максимумом занятий, чтобы со временем определить свое призвание. Следует помнить, что "медвежью услугу" оказывают ребенку те родители, которые по

своему произволу заранее программируют его жизненный путь.

*Соблюдение принципа постепенности и последовательности.* Воспитатель должен постоянно следить за тем, чтобы ребенок брался только за те дела, которые в данное время для него посильны, иначе он потеряет интерес к занятиям, появится лень. По мере роста и развития ребенка занятия должны становиться все более трудными и сложными.

*Ограждение ребенка от контактов с безнравственными людьми.* Важнейшим методом овладения ребенком знаниями и опытом является имитация. Инстинкт имитации заставляет ребенка пытаться воспроизвести все действия и поступки окружающих его людей. Воспроизвел — значит освоил. Примерно в 7 лет ребенок вырабатывает свои собственные "нравственные основания" и может оценивать поведение и поступки окружающих людей. Именно поэтому взрослые, которые любят ребенка и желают ему добра, должны строго контролировать каждый свой шаг, чтобы не послужить ему примером безнравственного поведения.

Поступление в школу — чрезвычайно сложный и ответственный перелом в жизни растущего человека. Меняется ритм жизни, окружающая среда, метод изучения мира. Период начальной школы знаменует завершение формирования нравственного типа ребенка. Именно в этот период решается задача быть или не быть творческой личности.

Вопрос о взаимосвязи семьи и школы, взаимоотношениях родителей и педагогов является одним из самых важных в жизни общества, и он не может быть исключен из поля зрения педагогической науки. Долгое время в отечественной педагогике бытовало мнение, согласно которому считалось, что семья — это воспитывающая ячейка общества, а школа — обучающая. Первая закладывает фундамент духовного мира личности, а вторая формирует знания, умения и навыки. В тех случаях, когда подростки совершают правонарушения, нередко возникают дискуссии на тему "кто больше виноват — семья или школа". При этом иногда утверждается, что, говоря о ведущей роли школы в воспитании детей, мы тем самым якобы принижаем роль семейного воспитания. И наоборот, если указывается на ответственность семьи, то подчас следует возражение: нельзя снимать со школы ответственность за формирование духовного мира учащихся и за их поведение.

### **3. Взаимоотношения семьи и школы в воспитательном процессе.**

#### **Авторитет воспитателя**

В самом общем виде ответ на вопрос о взаимоотношениях семьи и школы состоит в признании необходимости, взаимосвязи, взаимопреemptственности, взаимоподкрепления и взаимодополнения их воспитательной деятельности. И то и другое — это два основных и равноправных субъекта социального воспитания в период детства и отрочества. Не разграничение функций, не снижение ответственности семьи, а углубление воспитательного процесса за счет включения в него педагогического коллектива — вот единственно правильный путь повышения качества образования и воспитания. Только при



этом условии можно обеспечить трудовое обучение и профессиональную ориентацию учащихся, выработку у молодежи высоких нравственных качеств. Родительская общественность должна чувствовать себя не "бедным родственником" педагогического коллектива, а его соратником при разработке и реализации конкретных воспитательных целей и средств, программ педагогических действий с учетом контингента данного учебного заведения и его семейно-бытового окружения. В этом качестве родители проявляют себя:

*в ресурсном обеспечении нормальной деятельности школы (используя свои личные возможности);*

*в учебном процессе (например, помогая вести уроки этики, эстетики, основ права);*

*в воспитательной работе (осуществляя согласованное со школой воздействие на формирование жизненных планов учащихся, их потребностей и интересов, критериев оценки досуговой информации);*

*в предупреждении отсева учащихся и восстановлении интереса к учебе у тех детей и подростков, которые его утратили;*

*в работе с выпускниками с тем, чтобы поддержать их на первых порах в новом качестве, а при наличии оснований для опасений — предупредить переход к нетрудовому образу жизни.*

В процессе взаимообщения не только педагоги должны указывать родителям на недостатки в методах и содержании семейного воспитания, но и родители педагогам, — на аналогичные "сбои" в работе школы. Однако взаимная критика должна быть обоснованной и конструктивной. Не общие слова и обидные эпитеты, а конкретные факты и предложения должны лежать в ее основе.

Культура беседы и дискуссии одинаково нужна во взаимных контактах, причем не только между педагогами и родителями, но и в контактах с учащимися. Конечно, трудности в общении педагогов с учащимися, в воздействии на них возможны и даже неизбежны. Однако выход следует искать не в жалобах или "директивах" семье через дневник, а в совместном обсуждении ситуации для выработки совместной линии воспитания. Родительская общественность вправе твердо требовать этого от педагогов. Только в таком случае *цель школы и цель семьи — воспитать человека и гражданина, полезного обществу,* — может быть достигнута. Участие родителей, родительской общественности в делах школы — не благотворительность. Помогая школе, семья тем самым помогает себе ' в воспитании детей.

Для современной семьи не менее актуальна проблема стиля отношений между ее членами. В качестве основных семейная педагогика выделяет два противоположных типа семейного воспитания — авторитарный и демократический.

*Авторитарный стиль* характеризуется властностью родителей (чаще отца). При этом существует убеждение, что подобным воспитанием можно выработать у ребенка привычку беспрекословного подчинения. Однако в семьях такого типа нет душевного единения, дружного коллектива. Взрослые мало считаются с индивидуальностью ребенка, его возрастными

особенностями, интересами и желаниями. Хотя дети и растут послушными, дисциплинированными, но эти качества складываются у них без эмоционально-позитивного и осознанного отношения к требованиям взрослого. В большей мере это слепое послушание нередко основано на опасении быть наказанным (наказания, даже физические, в таких семьях не редкость). В результате такой "методики" у детей слабо развиваются самостоятельность, инициатива, творчество. Факты также говорят о том, что к подростковому возрасту именно в семьях с авторитарным стилем дети чаще вступают в конфликты с родителями, отдаляются от семьи.

При *демократическом стиле* семейного воспитания родители являются организаторами жизни всего семейного коллектива. Взаимоотношения мужа и жены, а также других членов семьи (если семья сложная, т.е. включает в себя несколько поколений) характеризуются взаимной любовью и уважением, вниманием и заботой взрослых и детей друг о друге. В семьях демократического типа деятельными участниками жизни семьи, ее труда и отдыха с ранних лет становятся дети. Родители стараются глубже познать своих детей, выяснить причины их хороших и дурных поступков. Давая задания, предъявляя определенные требования, взрослые обращаются к чувствам и сознанию ребенка, поощряют его инициативу, уважают его личность. Вместе с тем дети хорошо знают слова "можно", "надо", "нельзя". Демократический стиль семейного воспитания дает наибольший эффект в формировании у детей активного послушания и сознательной дисциплины, нравственной осознанной заинтересованности в делах семьи, в событиях окружающей жизни. В игровых ситуациях у детей формируются инициатива, находчивость, начала творческого подхода при выполнении порученного дела. Наказания в таких семьях обычно не применяются — для детей достаточно порицания или огорчения родителей. Демократический стиль семейного воспитания очень созвучен социальным задачам сегодняшнего дня.

Однако бывает и так, что в семье внешне сложился демократический стиль воспитания, но он не дает нужного эффекта, так как родители нарушают важные педагогические принципы (например, им не удается определить меру требовательности, организовать режим дня и посильный труд детей). В иных случаях им слишком много объясняют, доказывают, позволяют пререкаться со старшими. Родители бывают непоследовательны в требованиях, у них нет единого подхода. Названные основные стили семейного воспитания типичны как для сельских, так и городских семей.

Особое воспитательное значение в семье имеет авторитет взрослых. По замечанию С.А. Макаренко, смысл авторитета заключается в том, "что он принимается как несомненное достоинство старшего, как его сила и ценность, видимая простым детским взглядом"\*.

---

Некоторые родители, у которых дети "не слушаются", иногда склонны думать, что авторитет дается от природы, что это — особый талант и если его нет, то ничего не поделаешь. Эти родители глубоко ошибаются. Авторитет может быть организован в каждой семье, важно, чтобы он строился на истинных основаниях: требовательности и доброте, открытости и соучастии во всех

делах, доверии и ответственности, внимании к детям и их жизни.

К сожалению, встречаются родители, которые организуют такой авторитет на ложных основаниях. К числу таких *ложных авторитетов*, которых следует остерегаться, относятся следующие.

*Авторитет подавления.* Родители по каждому поводу раздражаются, при всяком удобном и неудобном случае хватаются за ремень, на каждый вопрос ребенка отвечают грубостью, каждую его вину сопровождают наказанием. Такой метод приучает детей держаться подальше от родителей, вызывает детскую ложь и человеческую трусость, и в то же время воспитывает в ребенке жестокость. Этот дикий сорт авторитета бывает только у некультурных родителей.

*Авторитет расстояния.* Существуют родители, которые убеждены, что детей следует держать на расстоянии, поменьше с ними разговаривать, изредка только выступая перед ними в качестве начальства: у них своя жизнь, свои интересы, свои мысли, о которых дети не должны знать. Такой авторитет не приносит никакой воспитательной пользы.

*Авторитет чванства.* Подобный авторитет строится на представлении некоторых родителей, что они самые заслуженные, самые главные и важные, и это они демонстрируют на каждом шагу, причем и своим детям. Они без конца толкуют о своих достоинствах и высокомерно относятся к другим людям. Неудивительно, что такое поведение повторяют и их дети.

*Авторитет педантизма.* Некоторые родители уверены в том, что дети должны каждое их слово выслушивать с трепетом, и ведут себя с детьми как бюрократы. Они больше всего боятся, чтобы дети не подумали, что они могут ошибаться. Как бы родители ни были не правы, они все равно настаивают на своем: сказали — значит так и будет. Жизнь ребенка проходит мимо таких родителей, так как за начальственным бюрократизмом они не видят внутренней жизни ребенка.

*Авторитет резонерства.* В этом случае родители буквально заедают ребенка бесконечными поучениями и назидательными разговорами, так как они уверены в том, что в поучениях заключается главная педагогическая мудрость. Атмосфера в такой семье малорадостная. Родители изо всех сил стараются быть добродетельными и непогрешимыми, однако эмоциональная жизнь ребенка протекает сама собой, без их участия.

*Авторитет любви.* Это самый распространенный вид ложного авторитета. Нежные слова, бесконечные лобзания, ласки, признания сыплются на детей в избыточном количестве. Родители ревниво следят за выражением детских глаз и буквально требуют любви и нежности. Если ребенок не слушается, то у него спрашивают: "Значит ты не любишь маму или папу?" Такая семья погружается в море сентиментальных чувств и уже ничего другого не замечает. Ребенок же с малых лет начинает понимать, что к людям можно подыгрывать и извлекать из этого выгоду. В результате он приучается к интригам и манипулированию чужой любовью.

*Авторитет доброты.* В этом случае родители пытаются добиться детского послушания с помощью своей уступчивости и мягкости. Им кажется, что дети

будут любить их именно за эти качества. Они предстают перед ребенком в образе доброго ангела, который готов жертвовать всем чем угодно, только бы все было благополучно. Они все разрешают детям, им ничего не жаль. Очень скоро в такой семье дети начинают командовать, добиваясь своими капризами исполнения любых своих желаний. Иногда родители пытаются оказать небольшое сопротивление, но чаще всего это уже не дает никакого результата.

*Авторитет дружбы.* Дружба между родителями и детьми — великое воспитательное средство, если она не достигает крайних пределов, с которых начинается обратный процесс. В таких семьях дети начинают потешаться над родителями, бабушкой или дедушкой, поучать их на каждом шагу, упрекать, что они все делают не так, как надо. Однако в таком случае пропадает и дружба, так как она невозможна без взаимного уважения.

*Авторитет подкупа.* В этом случае послушание просто покупается подарками или обещаниями, что развращает детей, делает их лицемерными и меркантильными. Дети рассказывают о своих делах только в выгодном для них свете, чтобы родители заплатили им за хорошие поступки. Все негативное они утаивают, становясь все более неискренними и расчетливыми.

Большинство воспитателей в случае неудачи своих педагогических мероприятий охотно сваливают все на пресловутую наследственность, на прирожденную испорченность детской природы или же в утешение себе и другим ссылаются на объективные

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

### Основная литература

- Андреева Г.М. Социальная психология. — М., 1994.
- Безрукова В.С. Педагогика: Учебное пособие. — Екатеринбург: Деловая книга, 1996.
- Блонский П.П. Избранные психологические произведения. — М., 1964.
- Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. — Т. 1. — М.: Педагогика, 1982.
- Гиппенрейтер Ю.Б. Введение в общую психологию. — М., 1996.
- Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: В 2т. — М., 1983.
- Лихачев Б.Т. Педагогика: Курс лекций. — М.: Прометей, 1996.
- Лурия А.Р. Мозг человека и психические процессы: в 2 ч. — М., 1970.
- Немов Р.С. Психология: Учебник. — Т. 1. — М., 1995.
- Павлов И.П. Поли. собр. соч., 2-е изд. — Т. 3. — Кн. 1, 2. — М.—Л., 1951.
- Петровский А.В. Введение в психологию. — М., 1995.
- Петровский А.В., Ярошевский М.Г. История психологии. — М., 1994.
- Психология и педагогика / Сост. и отв. ред. А.А. Радугин. — М.: Центр, 1996.
- Психология: Словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского. — М., 1990.
- Рогов Е.И. Общая психология: Курс лекций. — М.: Владос, 1995.
- Рубинштейн С.Л. Проблема общей психологии. — М., 1973.
- Сеченов И.М. Избранные философские и психологические произведения. — М., 1947.

Столяренко Л.Д. Основы психологии: Учебное пособие. — Ростов-на-Дону: Феникс, 1996.

Фрейд З. Лекции по введению в психоанализ. — М., 1989.

Харламов И.Ф. Педагогика: Учебное пособие. — М.: Высшая школа, 1990.

### **Дополнительная литература**

#### ***К разделу I***

Гальперин П.Я. Введение в психологию. — М., 1976.

Гинецинский В.И. Предмет психологии: дидактический аспект. — М., 1994.

Годфруа Ж. Что такое психология. — Т. 1. — М.: Высшая школа, 1992.

Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. — М., 1981.

Лурия А.Р. Эволюционное введение в психологию: Курс лекций. — М., 1988.

Ольшанский В.Б. Практическая психология для учителей. — М., 1994.

Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: введение в психологию субъективности: Учебное пособие. — М.: Школа-Пресс, 1995.

Фрейд А. Психология и защитные механизмы: Пер. с англ. — М.: Педагогика, 1993.

#### ***К разделу II***

Аткинсон Р. Человеческая память и процесс обучения. — М., 1980.

Брунер Д.С. Психология познания. — М., 1997.

Величковский Б.М., Зинченко В.П., Лурия А.Р. Психология восприятия. — М., 1973.

Гороболлин Ф.Н. Внимание и его восприятие. — М., 1972.

Лапп Д. Улучшаем память в любом возрасте. — М., 1993.

Николов Н., Нешев Г. Загадки тысячелетия. Что мы знаем о памяти. — М., 1988.

Петухов В. В. Психология мышления. — М., 1987.

Пиаже Ж. Психология интеллекта // Избр. психол.тр. — М., 1969.

#### ***К разделу III***

Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. — М., 1980.

Асмолов А.Г. Психология личности. — М., 1990.

Белоус В.В. Темперамент и деятельность. — Пятигорск, 1990.

Бодалев А.А. Психология личности. — М., 1988.

Вартанян Г.А., Петров Е.С. Эмоции и поведение. — Л., 1989.

Левитов Н.Д. Психология характера. — М., 1969.

Личко А.Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. — Л., 1983.

Рейковский Я. Экспериментальная психология эмоций. — М., 1979.

Русалов В.М. Биологические свойства индивидуально-психологических

различий. — М., 1979.

Экспериментальные исследования волевой активности. — Рязань, 1986.

### *К разделу IV*

Аникеева Н.П. Режиссура педагогического взаимодействия: Учебное пособие. — Новосибирск, 1991.

Воспитание детей в семье. — М.: Педагогика, 1990.

Земска М. Семья и личность: Пер. с польск. — М.: Прогресс, 1986.

Левитан К.М. Основы педагогической деонтологии. — М.: Наука, 1994.

Лесгафт П.Ф. Семейное воспитание ребенка и его значение. — М.: Педагогика, 1991.

Педагогика / Под ред. Г. Нойнера, Ю.К. Бабанского. — М.: Педагогика, 1984.

Подласый И.П. Педагогика: Учебное пособие. — М.: Просвещение, 1996.

Проблемы профессиональной подготовки учителя: Сборник. — М.: Педагогика, 1992.

Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности: Учебное пособие. — М.: Аспект-Пресс, 1995.

## **Содержание**

<b>ПРЕДИСЛОВИЕ</b> .....	<b>3</b>
<b>Раздел I ВВЕДЕНИЕ В ПСИХОЛОГИЮ И ПЕДАГОГИКУ</b> .....	<b>3</b>
<b>Глава 1. Предмет психологии и педагогики, их задачи и научно-исследовательские методы</b> .....	<b>3</b>

1. Педагогика как наука и практика .....	3
2. Что изучает психология? .....	7
3. Научно-исследовательские методы психологии и педагогики .....	10
<b>Глава 2. Психика и организм, сознание и подсознание. Психологическая защита</b> .....	12
1. Психика и организм .....	12
2. Сознание и подсознание .....	14
3. Механизмы психологической защиты .....	18
<b>Раздел II ПСИХОЛОГИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ</b> .....	21
<b>Глава 1. Ощущение и восприятие</b> .....	21
1. Познательные психические процессы. Структура приема информации .....	21
2. Ощущения: классификация, общие свойства .....	22
3. Восприятие, его виды и свойства .....	25
<b>Глава 2. Внимание</b> .....	27
1. Общее представление о внимании. Теории внимания .....	27
2. Сосредоточенность и развитие внимания .....	30
<b>Глава 3. Память</b> .....	31
1. Общая характеристика памяти. Теории памяти .....	31
2. Виды и особенности памяти .....	34
3. Законы памяти. Мнемотехнические приемы запоминания .....	36
<b>Глава 4. Воображение</b> .....	38
1. Понятие "воображение", его виды и формы проявления .....	38
2. Аналитико-синтетический характер процессов воображения. Функции воображения .....	40
3. Воображение и мышление. Воображение и творчество .....	41
<b>Глава 5. Мышление</b> .....	43
1. Сущность мышления как познавательного процесса .....	44
2. Типы и виды мышления. Индивидуальные особенности мышления .....	46
3. Речь как инструмент мышления и средство общения .....	48
<b>Раздел III ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ</b> .....	51
<b>Глава 1. Личность</b> .....	51
1. Определение понятия "личность". Соотношение понятий "человек", "индивид", "индивидуальность" с понятием "личность" .....	51
2. Исследования личности: этапы, научные подходы .....	53
3. Структура личности. Социализация личности .....	57
<b>Глава 2. Темперамент</b> .....	60
1. Понятие о темпераменте. Физиологические основы темперамента .....	60
2. Характеристика типов темперамента. Темперамент и личность, темперамент и деятельность .....	63
<b>Глава 3. Характер</b> .....	67
1. Понятие о характере. Физиологические основы характера .....	67
2. Структура характера. Черты характера .....	69
3. Акцентуации характера .....	73
<b>Глава 4. Способности</b> .....	75
1. Понятие "способности". Структура и виды способностей .....	76

2. Природа человеческих способностей.....	79
3. Развитие способностей .....	82
<b>Глава 5. Чувства и эмоции .....</b>	<b>84</b>
1. Понятие о чувствах, эмоциях и их видах. Эмоциональные состояния .....	84
2. Функции эмоций и чувств, их значение в жизни человека.....	89
3. Чувства и личность. Развитие эмоциональной сферы личности и эмоциональная саморегуляция .....	90
<b>Глава 6. Воля .....</b>	<b>91</b>
1. Общее понятие о воле. Теории воли .....	91
2. Волевая регуляция человеческого поведения .....	94
3. Развитие воли у человека .....	96
<b>Раздел IV ПЕДАГОГИКА.....</b>	<b>98</b>
<b>Глава 1. Педагогика как теория обучения.....</b>	<b>98</b>
1. Дидактика: понятие, основные функции .....	98
2. Принципы обучения.....	99
3. Методы обучения .....	100
<b>Глава 2. Педагогика как теория воспитания .....</b>	<b>102</b>
1. Общее представление о воспитании .....	102
2. Цели образования и воспитания .....	104
3. Средства и методы воспитания.....	105
<b>Глава 3. Учебная ситуация как способ организации эффективного взаимодействия.....</b>	<b>107</b>
1. Структура межличностных отношений в учебной ситуации.....	107
2. Виды ситуационных отношений .....	107
3. Эмоционально-нравственное развитие личности.....	110
<b>Глава 4. Нравственно-психологический образ педагога.....</b>	<b>111</b>
1. Труд педагога: различные точки зрения.....	111
2. Основные признаки психолого-педагогической культуры педагога.....	113
3. Система государственных мер, стимулирующих повышение квалификации педагогов .....	116
<b>Глава 5. Семейное воспитание и семейная педагогика.....</b>	<b>116</b>
1. Характерные черты семейного воспитания, его проблемы.....	116
2. Семейная педагогика об условиях и основных типах семейного воспитания ...	119
3. Взаимоотношения семьи и школы в воспитательном процессе. Авторитет воспитателя .....	120
<b>СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ .....</b>	<b>124</b>

Алтухова Татьяна Анатольевна



Психология и педагогика высшей школы

Учебно-методическое пособие

Редактор Тесля В.И.

Подготовка оригинал-макета: Алтухова Т.А.

Лицензия ЛР № 070444 от 11.03.98 г.

Формат 60x84

Усл. печ. л. 5,5

Тираж 50 экз.

Отпечатано на ризографе Иркутского ГАУ им. А. А. Ежовского

664038 г. Иркутск, пос. Молодежный