

МИНИСТЕРСТВО СЕЛЬСКОГО ХОЗЯЙСТВА
И ПРОДОВОЛЬСТВИЯ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ

ГЛАВНОЕ УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ, НАУКИ И КАДРОВ

Учреждение образования
«БЕЛОРУССКАЯ ГОСУДАРСТВЕННАЯ
СЕЛЬСКОХОЗЯЙСТВЕННАЯ АКАДЕМИЯ»

О. В. Курьло

ПСИХОЛОГИЯ

Курс лекций

*для слушателей Института повышения квалификации
и переподготовки кадров, обучающихся по специальности
1-08 01 71 Педагогическая деятельность специалистов*

Горки
БГСХА
2019

УДК 159.9(042.4)

ББК 88я7

К93

*Рекомендовано Научно-методическим советом
Института повышения квалификации и переподготовки кадров.
Протокол № 7 от 25 марта 2019 г.*

Автор:

магистр психологических наук *О. В. Курыло*

Рецензенты:

кандидат педагогических наук, доцент *Е. А. Башаркина*;
кандидат философских наук, доцент *Н. А. Кормина*

Курыло, О. В.

К93 Психология : курс лекций / О. В. Курыло. – Горки : БГСХА,
2019. – 264 с.
ISBN 978-985-467-959-4.

Раскрыты основные теоретические вопросы курса «Психология»: предмет, методы, задачи, принципы психологии; структура, психические процессы и состояния психики. Большое внимание уделено исследованиям личности, деятельности и мотивации человека, общению.

Подготовлен в соответствии с ОСРБ 1-08 01 71-2017 и содержит основные вопросы, включаемые в билеты для зачетов и экзаменов.

Для слушателей Института повышения квалификации и переподготовки кадров, обучающихся по специальности 1-08 01 71 Педагогическая деятельность специалистов.

УДК 159.9(042.4)

ББК 88я7

ISBN 978-985-467-959-4

© УО «Белорусская государственная
сельскохозяйственная академия», 2019

ВВЕДЕНИЕ

В подготовке специалистов в системе дополнительного образования взрослых происходят качественные изменения, обусловленные необходимостью гуманизации, активности и толерантности образования. Определенная психологическая грамотность нужна сегодня всем специалистам, так как они оказывают непосредственное влияние на формирование сознания людей, с которыми взаимодействуют в профессиональной деятельности.

На современном этапе от специалиста требуется осознанность действий, рефлексивная и коммуникативная культура, понимание себя и других, самостоятельность в принятии решений, демократизация отношений, постоянное саморазвитие как в профессиональном, так и в личностном плане. Специалист должен уже не просто воспроизводить ранее освоенные образцы и способы действий, но и уметь разрабатывать новые. В этом большую помощь может оказать знание психологии человека.

Изучение учебной дисциплины «Психология» рассчитано на 160 часов, из них 40 часов отводится на лекции, 46 часов – на практические занятия, 10 часов – на деловые игры. Самостоятельная работа в структуре учебной дисциплины занимает 64 часа.

Содержание курса лекций разработано с учетом формирования социально-личностных и профессиональных компетенций и включает следующие темы: Общая характеристика психологии как науки, Методология психолого-педагогического исследования, Сознание и самосознание, Понятие личности в психологии, Биологическая подструктура личности: познавательные процессы, Индивидуально-типологические свойства личности: темперамент, характер, способности, Эмоциональная сфера личности, Мотивация деятельности человека, Психология общения, Психология малых групп и межгруппового взаимодействия, Конфликт как явление индивидуальной и социальной жизни, Социально-психологические особенности функционирования современной семьи, Возрастная и педагогическая психология как отрасли психолого-педагогического знания, Психология детства, Подросток как субъект и объект учебной деятельности, Студент как субъект и объект учебной деятельности, Психология взрослости, Психологические основы педагогической деятельности.

Стоит отметить, что результатом профессионально-педагогической деятельности является развитие личности учащихся. Следовательно, над педагогической деятельностью надстраиваются социально-психологические знания как обслуживающие ее.

Целью данного курса является повышение уровня психологической компетентности, психосоциальной адаптивности и психолого-педагогической культуры слушателей.

В рамках изучения данной дисциплины последовательно, доступно и на современной научной основе раскрывается система общепсихологических и социально-психологических понятий; анализируется психология личности и особенности поведения личности в социальной среде; освещаются такие значимые проблемы, как взаимовлияние личности и группы, общение и социальное познание, психологическая совместимость людей.

Содержание курса лекций соответствует ОСРБ 1-08 01 71-2017 и содержит основные вопросы, включаемые в билеты для зачетов и экзаменов.

Л е к ц и я 1. ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ПСИХОЛОГИИ КАК НАУКИ

1.1. Особенности психологии как науки

Слово «психология» в переводе на русский язык буквально означает «наука о душе» (от греч. *psyche* – душа и *logos* – понятие, учение).

Психология – это наука, которая изучает факты, механизмы и закономерности развития и функционирования психики человека.

В системе наук психология занимает особое место по следующим причинам:

1. Психология – это наука о самом сложном, что пока известно человечеству. Ведь психика – это свойство высокоорганизованной материи (головного мозга), которое заключается в субъективном отражении объективной действительности.

2. Психология находится в особом положении потому, что в ней как бы сливаются объект и субъект познания (нужно изучить психику человека).

3. Психология дает знания, которые можно применять в повседневной жизни.

Важным вопросом является **соотношение научной и житейской психологии**.

Любая наука имеет в качестве своей основы некоторый житейский, эмпирический опыт людей. Например, физика опирается на приобретаемые нами в повседневной жизни знания о движении и падении тел, о трении и инерции, о свете, звуке, теплоте и многом другом. Математика тоже исходит из представлений о числах, формах, количественных соотношениях, которые начинают формироваться уже в дошкольном возрасте.

Но иначе обстоит дело с психологией. У каждого из нас есть запас житейских психологических знаний. Есть даже выдающиеся житейские психологи. Это, конечно, великие писатели, а также некоторые (хотя и не все) представители профессий, предполагающих постоянное общение с людьми: педагоги, врачи, священнослужители и др. Каждый человек располагает определенными психологическими знаниями. Об этом можно судить по тому, что каждый человек в какой-то мере может понять другого, повлиять на его поведение, предсказать его поступки, учесть его индивидуальные особенности, помочь ему и т. п.

Можно выделить следующие отличия научной психологии от житейской:

1. Житейские психологические знания конкретны: они приурочены к конкретным ситуациям, конкретным людям, конкретным задачам. Официанты и водители такси – тоже хорошие психологи. Но в каком смысле, для решения каких задач? Как мы знаем, часто – довольно прагматических. Также конкретные прагматические задачи решает ребенок, ведя себя одним образом с матерью, другим – с отцом и совсем иначе – с бабушкой. В каждом конкретном случае он точно знает, как надо себя вести, чтобы добиться желаемой цели. Но вряд ли мы можем ожидать от него такой же проницательности в отношении чужих бабушки или мамы. Итак, житейские психологические знания характеризуются конкретностью, ограниченностью задач, ситуаций и лиц, на которые они распространяются.

Научная же психология, как и всякая наука, стремится к обобщениям. Для этого она использует научные понятия. Отработка понятий – одна из важнейших функций науки. В научных понятиях отражаются наиболее существенные свойства предметов и явлений, общие связи и соотношения. Научные понятия четко определяются, соотносятся друг с другом, связываются в законы.

Научная психология ищет и находит такие обобщающие понятия, которые не только экономизируют описания, но и за конгломератом частностей позволяют увидеть общие тенденции и закономерности развития личности и ее индивидуальные особенности.

2. Житейские психологические знания носят интуитивный характер. Это связано с особым способом их получения: они приобретаются путем практических проб и ошибок.

Подобный способ особенно отчетливо виден у детей, которые обладают хорошей психологической интуицией. А как она достигается? Путем ежедневных и даже ежечасных испытаний, которым они подвергают взрослых и о которых последние не всегда догадываются. И вот в ходе этих испытаний дети обнаруживают, из кого можно вить веревки, а из кого нельзя.

Часто педагоги и тренеры находят эффективные способы воспитания, обучения, тренировки, идя тем же путем: экспериментируя и зорко подмечая малейшие положительные результаты, т. е. в определенном смысле идя на ощупь. Нередко они обращаются к психологам с просьбой объяснить психологический смысл найденных ими приемов.

В отличие от этого научные психологические знания рациональны и вполне осознанны. Обычный путь состоит в выдвижении словесно

формулируемых гипотез и проверке логически вытекающих из них следствий.

3. Передача житейских психологических знаний затруднена. Это непосредственно вытекает из двух предыдущих особенностей житейского психологического опыта – его конкретного и интуитивного характера. Глубокий психолог Ф. М. Достоевский выразил свою интуицию в написанных им произведениях, мы их все прочли – стали мы после этого столь же проникательными психологами? Передается ли житейский опыт от старшего поколения к младшему? Как правило, с большим трудом и в очень незначительной степени. Вечная проблема «отцов и детей» состоит как раз в том, что дети не могут и даже не хотят перенимать опыт отцов. Каждому новому поколению, каждому молодому человеку приходится самому набивать шишки для приобретения этого опыта.

В то же время в науке знания аккумулируются и передаются при помощи вербальных средств, т. е. речи и языка. Накопление и передача научных знаний возможна благодаря тому, что эти знания кристаллизуются в понятиях и законах.

4. Основные методы получения житейских психологических знаний – наблюдение и размышление. В научной психологии к этим методам добавляется эксперимент.

Суть экспериментального метода состоит в том, что исследователь не ждет стечения обстоятельств, в результате которого возникает интересующее его явление, а вызывает это явление сам, создавая соответствующие условия. Затем он целенаправленно варьирует эти условия, чтобы выявить закономерности, которым данное явление подчиняется. Именно с введением в психологию экспериментального метода психология оформилась в самостоятельную науку.

5. В отличие от житейской психологии научная психология располагает обширным, разнообразным и подчас уникальным фактическим материалом, недоступным во всем своем объеме ни одному носителю житейской психологии. Материал этот накапливается и осмысливается, в том числе в специальных отраслях психологической науки, таких, как возрастная психология, педагогическая психология, пато- и нейропсихология, психология труда и инженерная психология, социальная психология, зоопсихология и др.

Таким образом, стоит отметить, что научная психология, во-первых, опирается на житейский психологический опыт; во-вторых, извлекает из него свои задачи; в-третьих, на последнем этапе им проверяется.

1.2. Объект, предмет, задачи, принципы и методы психологии

В качестве объекта изучения в психологии выступают все живые организмы, обладающие психикой (человек и высшие животные). Психология как наука изучает не только индивида, но и группу людей, состоящих между собой в различных отношениях.

Цель изучения психологии – научиться понимать человека во всем многообразии и динамичности его внутреннего (психического) мира, научиться жить, не мешая друг другу.

Вопрос о предмете психологии был дискуссионным на протяжении всей истории развития как философской, так и психологической мысли. В становлении предмета психологии выделяют следующие этапы:

Психология как наука о душе зародилась в рамках основных философских течений: идеализма и материализма (V в. до н. э. – XVII в. н. э.). С точки зрения идеализма душа представлялась как некий абсолютный дух, идея, разум (Платон). Материалисты считали, что душа состоит из атомов, которые движутся, сталкиваются друг с другом и приводят в движение как тело, так и саму душу. Учение Аристотеля имело материалистические тенденции и выступало как систематизированное представление о душе. Несмотря на противоречивость воззрений на душу идеализма и материализма, их объединило представление о том, что душа является первопричиной всего, но причина самой души остается неизвестной. Именно поэтому с появлением причинного мировоззрения душа перестает рассматриваться в качестве предмета психологии.

Психология как наука о сознании (XVII в. – середина XIX в.). Основателем данного направления является Дж. Локк. Предметом психологии становятся явления сознания: мысли, представления, чувства, потребности, желания, т. е. все то, что относится к внутреннему миру человека. Единственным методом изучения сознания выступал метод самонаблюдения, или интроспекции, который был положен в основу интроспективной психологии. Однако это был субъективный метод исследования, который не давал возможности получить объективные научные сведения о явлениях сознания другого человека.

Психология как наука о поведении (конец XIX – начало XX в.). В 1879 г. В. Вундт в г. Лейпциге открыл первую в мире психологическую лабораторию по изучению психических процессов, которая

впоследствии превращается в Институт экспериментальной психологии – прообраз современных исследовательских институтов; в психологию был внедрен метод эксперимента. Вслед за открытием В. Вундтом психологической лаборатории в Германии стали открываться подобные лаборатории и в других странах Европы и Америки. В связи с этим появляется новое психологическое направление, которое также пыталось решить вопрос о предмете психологии – бихевиоризм. Предметом изучения психологии признавалось только поведение (Дж. Уотсон, Э. Торндайк, Б. Скиннер). Задача психологии, по мнению бихевиористов, заключается в том, чтобы, зная стимул (*S*), или раздражитель, который воздействует на органы чувств, заранее предсказать, какой будет ответ, или реакция (*R*). Дж. Уотсон считал, что психология должна стать точной наукой и может основываться исключительно на наблюдении поведения, а не сознания, которое, в принципе, непосредственно ненаблюдаемо. Сознание – это «черный ящик», заглянуть в который невозможно. Тем самым отрицалась возможность изучения сознания, а вслед за этим и активность личности.

Психология как наука о бессознательном (конец XIX – начало XX в.). Наряду с бихевиоризмом возникает очередное психологическое направление – фрейдизм (З. Фрейд). В предмет психологии включается сфера бессознательного. З. Фрейд писал о том, что психика человека не ограничивается лишь только явлениями сознания; в ней есть огромный неизведанный пласт – бессознательное. Человеком управляют неосознаваемые побуждения, инстинкты и желания, скрытые в сфере бессознательного. В сферу бессознательного вытесняются недоступные для данного индивида (преимущественно сексуальные) влечения и травмирующие переживания, что является главным источников невротических расстройств.

Психология как наука о психике (XX в. – настоящее время). Современная материалистическая психология рассматривает в качестве своего предмета психику. Психика – особое свойство высокоорганизованной материи, т. е. мозга, заключающееся в отражении объективной действительности. Отражение есть всеобщее свойство материи. Данная сжатая формулировка может быть развернута в следующих теоретических положениях:

1. Психика – это не вещь, не процесс, не субстанция и т. п., а прежде всего свойство. Как известно, свойство любого тела проявляется во взаимодействии с другими телами, и психика не является исключением из этого правила.

– сознание тесно связано с миром чувств, где находят отражение общественные отношения, в которые включен человек.

В современной психологической литературе выделяют четыре основных вида **психических явлений**: психические процессы, психические состояния, психические свойства и психические образования.

Психические процессы – это основной способ существования психического. Они обеспечивают первичное отражение и осознание человеком окружающей действительности, являются предельно пластичными и динамичными, имеют четкое начало, определенное течение и ярко выраженный конец. Исходя из функциональной необходимости обеспечения деятельности человека, выделяют познавательные, эмоциональные и волевые процессы.

Психические состояния – это целостная характеристика психической активности людей в определенных условиях, при выполнении ими конкретных задач. Каждый компонент психики (познавательный, эмоциональный, волевой) по-разному представлен в том или ином состоянии. Своё название психическое состояние получает от ведущего компонента: познавательное состояние (размышление, сосредоточенность и т. д.), эмоциональное (радость, печаль и т. д.), волевое (решительность, настойчивость и т. д.). Можно сказать, что собственно жизнь человека и есть смена одного состояния другим.

Психические свойства – это наиболее устойчивые и постоянно проявляющиеся особенности личности, обеспечивающие определенный качественно-количественный уровень поведения и деятельности, типичный для данного человека. Психические свойства выступают в виде системных качеств человека, они формируются и проявляют себя в деятельности. К психическим свойствам человека относятся: направленность (что хочет человек), способности (что может человек), темперамент и характер (как проявляется человек).

Психические образования – знания, умения, навыки и привычки.

Таким образом, в качестве предмета психологии в настоящее время рассматриваются явления, закономерности и механизмы психики.

Задачи современной психологической науки:

- 1) определение общих закономерностей развития психики в онтогенезе;
- 2) изучение психологических механизмов усвоения человеком общественного опыта;
- 3) выявление психологических основ формирования личности в процессе обучения и воспитания;

- 4) разработка и проведение дифференциальной психодиагностики;
- 5) определение причин отставания ребенка в психическом развитии и др.

Основные **принципы** психологии:

1. Принцип детерминизма, или причинной обусловленности психической деятельности. В мире не существует беспричинных явлений. Научная психология обязательно ищет причины возникновения явлений.

2. Принцип развития психики. Психическая деятельность человека не может быть понятой до конца, если ее изучать статично, вне деятельности и развития (невозможно понять поведение взрослого человека без учета истории его жизни, невозможно объяснить психику людей, не зная психики животных).

3. Принцип ведущей роли деятельности в развитии психики. Психика, будучи субъективным отражением, развивается в процессе активного взаимодействия человека с другими людьми, в различных видах деятельности.

4. Принцип единства психической деятельности. Психика – нераздельное целое, единое, в котором психолог искусственно выделяет различные психические явления.

5. Принцип объективности в изучении психики (изучаем по результатам деятельности).

Наука не может развиваться, если не будет постоянно обогащаться все новыми и новыми фактами. Для сбора этих фактов в психологии используются разные методы.

Метод – это способ получения фактов, путь научного познания, способ, посредством которого познается предмет науки. Общая цель всех методов психологического исследования заключается в точной фиксации, регистрации, выявлении психологических фактов, в накоплении эмпирических опытных данных для последующего теоретического анализа. Психологический факт – это определенный акт поведения человека, в котором проявляются особенности его личности, особенности тех или иных сторон психики. Следовательно, факты интересуют психолога не сами по себе, а как выражение определенных внутренних психологических закономерностей.

Методика – частная реализация метода. Система методов объединена наличием общей методологии науки, т. е. теоретическим обоснованием единства и связей используемых методов.

Все многообразие методов исследования, входящих в целостную систему, можно разделить на четыре основные группы (по Б. Г. Анань-

еву): организационные, эмпирические, методы качественно-количественного анализа научных факторов и интерпретационные.

Организационные методы. К данной группе относятся сравнительный, лонгитюдный и комплексный методы.

Сравнительный метод – это изучение одного и того же психического явления у разных групп испытуемых в зависимости от пола, возраста и т. д.

Лонгитюдный метод – это многократное обследование одного и того же человека на протяжении долгого времени; позволяет в течение многих лет проследить ход психического развития испытуемых.

Комплексный метод широко применяется для многостороннего исследования одного и того же явления с использованием множества частных методик и является переходом к междисциплинарному изучению деятельности (в исследовании принимают участие представители разных наук).

Эмпирические методы также широко применяются в психолого-педагогических исследованиях. К ним относятся: наблюдение, самонаблюдение, эксперимент, методы психодиагностики (тесты, опросные методы), анализ продуктов деятельности, биографические методы.

Основными эмпирическими методами психологического исследования являются наблюдение и эксперимент.

Наблюдение – систематическое, целенаправленное изучение интересующих исследователя объектов. Требования, предъявляемые к научному наблюдению: цель, наличие плана (программы), фиксация и интерпретация результатов наблюдения, систематичность. Выделяют еще самонаблюдение как метод описания человеком протекания в самом себе тех или иных психических процессов и переживаний.

Эксперимент – метод сбора фактов в специальных условиях, которые обеспечивают активное проявление изучаемых психических явлений.

Основные достоинства метода эксперимента:

– исследователь не ждет случайного проявления интересных для него психических процессов, а сам создает условия, чтобы вызвать их у испытуемых людей;

– исследователь может целенаправленно изменять условия и протекание психических процессов;

– в эксперименте может принимать участие огромное количество испытуемых, что позволяет устанавливать общие закономерности развития психических процессов; результаты эксперимента подвергаются количественной обработке.

В психологии выделяют два вида эксперимента: лабораторный и естественный. Лабораторный эксперимент – метод психологии, при помощи которого осуществляется сбор информации в специально созданных условиях, с использованием специальной аппаратуры. Естественный эксперимент проводится в естественных условиях, и испытуемые не подозревают о том, что они выступают в качестве таковых.

В зависимости от степени вмешательства исследователя в протекающие психические явления эксперимент делится:

- на констатирующий, в котором выявляются обозначенные психические особенности и уровень развития соответствующих качеств;
- формирующий, который предполагает целенаправленное воздействие на испытуемого с целью формирования у него определенных качеств;
- контрольный, который позволяет в ходе сравнительного анализа выявить динамику изучаемого явления, а также эффективность формирующей экспериментальной методики.

Анкетирование – это метод множественного собирания статистического материала путем письменного опроса.

Беседа – выяснение с помощью системы специально подобранных вопросов особенностей психических явлений или качеств. Использование беседы требует следующих условий: установление психологического контакта с испытуемым, протоколирование содержания беседы, наличие ранее полученной информации о психическом явлении.

Метод изучения продуктов деятельности человека – это метод сбора фактов при анализе материализованных результатов психической деятельности.

Методы обработки полученных данных (методы количественного и качественного анализа).

Количественные методы носят математический характер и представляют собой приемы обработки цифровой информации.

Качественные методы ориентированы на анализ информации, представленной главным образом в словесной форме.

Интерпретационные методы включают генетический метод (анализ материала в плане развития с выделением особых фаз, стадий, критичных моментов и т. д.) и структурный метод (установление структурных связей между всеми характеристиками психики).

1.3. Структура современной психологии и ее связь с другими науками

В настоящее время психология представляет собой разветвленную систему наук, состоящую из различных отраслей. По своей направленности, по непосредственному отношению к практике психологические науки принято подразделять на фундаментальные и прикладные. Фундаментальные науки создают информационную базу для понимания психики людей безотносительно к тому, к какой народности они принадлежат, где проживают, и т. д., – общая психология, социальная психология, психология развития, дифференциальная психология. Прикладные науки порождены запросами практики – юридическая, педагогическая и т. д.

Отрасли фундаментальной психологии:

1. Общая психология – это раздел психологии, теоретически и экспериментально изучающий объективные закономерности возникновения, развития и воплощения в реальность психических процессов и явлений. Результаты исследований в области общей психологии являются фундаментальной основой всех отраслей психологической науки.

2. Социальная психология – это отрасль психологии, изучающая закономерности поведения и деятельности людей, включенных в различные социальные общности и группы, а также психологические характеристики этих групп.

3. Дифференциальная психология – это раздел психологической науки, который исследует индивидуальные психофизиологические различия между людьми, отдельные свойства высшей нервной деятельности и их проявления в поведении. В рамках данной отрасли психологической науки чаще всего проводятся сравнительные исследования личностных особенностей индивидов.

Некоторые авторы к отраслям фундаментальной психологии относят психологию развития (или возрастную психологию), специальную психологию (или психологию аномального развития), зоопсихологию, сравнительную психологию.

Отрасли прикладной психологии. Прикладное направление современной психологии представляет собой обширную и разветвленную сеть психологических отраслей и дисциплин. С большей или меньшей степенью условности их можно объединить в несколько групп:

1) психологические аспекты ряда гуманитарных наук и их специализированных приложений (политическая психология, экономическая,

юридическая, этническая (кросс-культурная) и др.); 2) психологические проблемы разных этапов развития и образования (возрастная психология, сравнительная, педагогическая и др.); 3) психология различных видов трудовой деятельности (психология труда, инженерная психология, авиационная и космическая психология, психология спорта и др.); 4) использование психологических закономерностей в профилактике, диагностике и лечении различных заболеваний (психология здоровья, медицинская психология, психотерапия и др.).

Таким образом, стоит отметить, что в настоящее время психология представляет собой сложную систему направлений, ветвей, разделов, в которых ее многообразные проблемы рассматриваются с разной степенью фундаментальности, на разном уровне обобщения фактического материала, с различными целями.

Между психологией и другими науками существует двусторонняя связь: в одних случаях психология использует достижения других наук для решения своих проблем, а в других – различные науки используют психологические знания для объяснения или решения определенных вопросов. Межпредметные связи психологии и других наук способствуют их взаимному развитию и применению на практике.

Психология в разработке вопросов опирается на данные биологии, в частности анатомии и физиологии, позволяющих более точно понять строение и функции нервной системы, ее роль и значение в формировании механизмов функционирования психики; на учение о высшей нервной деятельности. Медицинские науки помогают психологии понять патологию психического развития людей и находить пути для психокоррекции и психотерапии. В свою очередь, данные психологии широко используются в медицине, в частности в психиатрии. Кроме того, многие другие болезни, как показывают самые новейшие данные, имеют психологическое происхождение, поэтому медицинские науки в настоящее время не могут обойтись без результатов психологических исследований.

Особое значение имеет психология для педагогики, так как знание закономерностей развития личности, возрастных и индивидуальных особенностей людей служит теоретическим обоснованием для выработки наиболее эффективных методов обучения и воспитания. Отдельные отрасли психологии (в частности, педагогическая и возрастная психология) связаны с разделами теории и методики педагогики, дидактики, методиками преподавания отдельных учебных предметов. Одной из актуальных психолого-педагогических проблем современ-

ности является формирование мышления в процессе обучения, которое бы обеспечивало ученику возможность самостоятельно усваивать постоянно обновляющуюся информацию, гарантировало развитие способности субъекта к продуктивной интеллектуальной деятельности. Продуктивный характер взаимосвязи психологии и педагогики проявляется в том, что создаются условия для опережения реальной педагогической практики, открываются новые пути для поиска эффективных современных технологий обучения и воспитания. Одновременно психология базируется на данных педагогики при изучении психологии формирования личности. Педагогические науки предоставляют психологии информацию об основных направлениях обучения и воспитания людей, позволяющую ей вырабатывать рекомендации по психологическому обеспечению этих процессов.

Тесной является взаимосвязь психологии с литературой, языкознанием, философией, социологией, историей, искусством, кибернетикой и другими науками.

С одной стороны, философия, социология и другие общественные науки предоставляют психологии возможность методологически точно и теоретически правильно подходить к пониманию психики и сознания человека, их происхождения и роли в жизни и деятельности людей. Исторические науки показывают, как осуществлялось развитие психики и сознания людей на различных этапах становления общества и человеческих отношений.

С другой стороны, психология, изучая условия и специфику протекания психических явлений и процессов, позволяет естественным и общественным наукам более правильно интерпретировать законы отражения объективной действительности, конкретизировать причинную обусловленность социальных и иных явлений и процессов. В частности, исследуя закономерности формирования личности в своеобразных общественно-исторических обстоятельствах, психология оказывает определенную помощь историческим наукам.

Науки о трудовой деятельности ориентируют психологию в направлениях правильного осмысления функционирования психики и сознания в условиях труда и отдыха, их требований к индивидуально и социально-психологическим качествам людей.

Психология, в свою очередь, дает рекомендации руководителям и организаторам экономического производства, какими психологическими средствами и методами можно повысить эффективность трудовой деятельности людей, снизить конфликтность в ходе нее и т. д.

Таким образом, психология впитывает в себя из других наук изученные и осмысленные ими представления о генезисе и особенностях проявления психического в зависимости и под влиянием тех конкретных реальностей и феноменов, которые они изучают. Это позволяет ей по-новому оценивать свои собственные знания, а затем и совершенствовать их в интересах развития всего общества.

В то же время другие науки не могут продуктивно развиваться без накопленных психологией знаний, поскольку устойчивое понимание своеобразия психики людей и закономерностей ее проявления в различных видах деятельности является тем фундаментом, который позволяет совершенствовать и их собственные представления.

Л е к ц и я 2. МЕТОДОЛОГИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

2.1. Общее представление о психодиагностике

Слово «психодиагностика» означает буквально «постановка психологического диагноза», т. е. принятие квалифицированного решения о наличном психологическом состоянии человека в целом или о каком-либо отдельно взятом психологическом свойстве.

Психодиагностика как целостная научная отрасль имеет длительную историю развития. В Древнем Египте к обучению искусству жреца допускались наиболее способные люди, прошедшие многоступенчатое жесткое тестирование. В Древнем Китае применялась система методов определения профессиональных способностей чиновников правительственного аппарата. В средневековом Вьетнаме особое внимание уделялось оценке психологических качеств при назначении на должности гражданских и военных чиновников. Психологические испытания активно применялись для определения склонности к религиозному служению. В конце XVI в. (в 1575 г.) испанский врач и философ Хуан Уарте написал книгу, посвященную исследованию способностей человека к освоению тех или иных наук. В конце XIX – начале XX в. обретают популярность такие исследовательские направления, как френология, физиогномика, графология (теперь называемые лженаучными), которые занимаются поиском критериев диагностики и прогнозирования индивидуальных различий поведения, психики.

Френология – учение о связи психических особенностей человека или животного с наружной формой черепа. Учение популярно в конце XIX в. Концепция учения состоит в том, что в каждом из многих цен-

тров коры головного мозга локализована какая-либо способность человека. Чем более выражена способность, тем более рельефно на поверхности черепа выделяется соответствующий центр. Основателями этого учения являются Ф. Галль, К. Шпуртцхайм. При научной несостоятельности для современной психодиагностики данное учение внесло определенный вклад в ее становление: обратило внимание на связь психики с корой головного мозга, на наличие индивидуальных психологических различий между людьми, сделало первые шаги на пути к поиску объективных критериев оценки психических явлений.

Физиогномика – учение об однозначности связи внешнего облика человека с типом его личности. Благодаря этой связи по внешним признакам можно устанавливать психологические особенности человека. Долгое время физиогномика служила основой классификаций характеров и типов личности и сыграла важную роль в истории психодиагностики.

Графология – учение о почерке, который признавался разновидностью выразительных движений, отражающих психологические свойства и психофизиологические состояния пишущего. Идея о связи почерка с душевными качествами человека приписывается Аристотелю, Феофрасту и другим философам донаучной психологии. В современной психологии наиболее достоверно установлена зависимость почерка от эмоционального состояния и некоторых типологических свойств высшей нервной деятельности пишущего.

Хиромантия – одно из наиболее древних учений об индивидуальных особенностях человека, чертах его характера, пережитых им событиях, определяемых по кожному рельефу ладоней. Рисунок на поверхности ладоней называется папиллярным (кончики пальцев) и флексорным (ладонь). В своих истоках хиромантия тесно связана с астрологией.

Факторы, детерминировавшие развитие научной психодиагностики:

1. Экспериментальная психология с новыми методами статистической обработки результатов лабораторных исследований. Начало становления экспериментальной психологии связывают с созданием в 1879 г. В. Вундтом в Германии первой лаборатории экспериментальной психологии. В рамках экспериментальной психологии Ф. Гальтон изучал особенности речевых ассоциаций. Американский психолог Дж. М. Кеттелл предложил тесты, направленные на диагностику различных видов чувствительности, времени двигательной реакции, времени восприятия определенного цвета, количества звуков, воспроиз-

водимых после однократного прослушивания. Он же с помощью тахистоскопа (прибора, позволяющего предъявлять испытуемому зрительные стимулы на краткие отрезки времени) определял время, необходимое для того, чтобы воспринять и назвать различные объекты – формы, буквы, слова и т. д. Объем внимания в его опытах составлял величину порядка пяти объектов. Проводя эксперименты с чтением букв и слов на вращающемся барабане, Дж. М. Кеттелл зафиксировал феномен антиципации (забегания восприятия вперед). Так в психологии утвердился объективный экспериментальный метод, который начал определять характер психологической науки в целом. Таким образом, экспериментальная психология позволила получить первые научные знания об индивидуальных различиях. В первых исследованиях выявилась необходимость соблюдения стандартных условий исследования и формулировок инструкций. Вслед за Кеттеллом американские лаборатории начали применять метод тестов. Возникла необходимость организовать специальные координационные центры по использованию этого метода. В 1895–1896 гг. в США были созданы два национальных комитета по объединению усилий специалистов по тестированию (тестологов) и обеспечению общей концепции психодиагностики.

2. Развитие дифференциальной психологии. В 1900 г. В. Штерн опубликовал работу «О психологии индивидуальных различий». В дифференциально-психологическом аспекте психодиагностика изучает индивидуальные особенности человека или групп людей, выделенных по определенным критериям.

3. Запросы промышленности в связи с развитием рыночной экономики (отбор персонала, сокращение времени профподготовки, профориентация и др.).

4. Запросы педагогики и медицины на нормативы, обусловленные массовым обучением населения и унификацией системы консультативно-медицинского обеспечения (профосмотры, разработка нормативов по противопоказаниям к определенным видам работ). В связи с этим фактором следует обратить внимание на первые исследования в середине XIX в., связанные с дифференциацией явлений умственной отсталости и психического заболевания. Французский врач Ж. Эскироль ввел четкий критерий дифференциации – особенность речевого развития индивидуума. Через 50 лет, в начале XX в., этот критерий был использован при разработке шкалы Бине – Симона.

5. Развитие тестовой диагностики. Основателем тестовой диагно-

стики считается Дж. М. Кеттелл, автор статьи «Умственные тесты и измерения», в которой рассматриваются идеи использования психометрических методов в психодиагностике.

Выделяются два исторических этапа становления психодиагностики. Первый этап – клинический – охватывает период первой половины XIX в. Ключевая роль в добывании и анализе психологических знаний принадлежит врачам, которых интересуют причины происхождения психических заболеваний и неврозов. Формируются первые методы психодиагностики: наблюдение, опрос, анализ документов. В целом психодиагностика основана на качественном анализе результатов. Центральной проблемой экспериментальных исследований была проблема зависимости психики от мозга человека и внешнего мира.

Второй этап – статистический – датируется второй половиной XIX в., знаменуется развитием количественных методов психодиагностики. Становление данных методов психодиагностики определялось тремя факторами: развитием экспериментальной и дифференциальной психологии, запросами на массовую диагностику работников быстроразвивавшейся промышленности, достижениями ученых в области статистики. В 1879 г. В. Вундт создал лабораторию экспериментальной психологии. Несколько позже были созданы подобные лаборатории в других странах: Англии, Франции, Швеции. Практическому внедрению в психодиагностику количественных методов способствовали работы Ф. Гальтона, включавшие в себя: введение статистических процедур, в том числе метода корреляции, разработку тестологии как части психодиагностики, выполнение первых исследований индивидуальных различий (по остроте зрения, способности к различению цвета, скорости психомоторной реакции), введение первых тестов интеллекта. Разработка и применение количественных методов в психодиагностике позволили научной психологии получать точные и объективные знания о психических явлениях человека.

Для отечественной психологии было характерно развитие экспериментальных работ по психологической проблематике преимущественно в материалистическом плане. В трудах И. М. Сеченова последовательно развивалось материалистическое понимание психической деятельности. Продолжателем его научных исследований был И. П. Павлов, создавший теорию условных рефлексов и проложивший путь от объективных исследований по физиологии центральной нервной системы к изучению материальных основ психических явлений. В. М. Бехтерев стремился обнаружить связь психической деятельности с мозгом, с нервными процессами, социальным бытием человека. Экс-

периментальная психологическая лаборатория, первая в России, была открыта в 1885 г. при клинике нервных и душевных болезней Харьковского университета. В 1895 г. по инициативе русского психиатра С. С. Корсакова была создана психологическая лаборатория при психиатрической клинике Московского университета. В этих и других лабораториях изучались объективные признаки психических явлений (пульс, артериальное давление, частота дыхания), исследовалась скорость протекания психических процессов.

Таким образом, в конце XIX – начале XX в. основу отечественной психодиагностики составили исследования высшей нервной деятельности физиологов И. М. Сеченова, И. П. Павлова, психиатров В. М. Бехтерева, С. С. Корсакова, первых русских психологов-экспериментаторов Н. Н. Ланге, А. Ф. Лазурского и др.

В психологии сложилось два понимания термина «психодиагностика». Одно из определений данного понятия относит его к специальной области психологических знаний, касающейся разработки и использования в практике различных психодиагностических средств. Психодиагностика в этом ее понимании является наукой, в русле которой ставятся следующие общие вопросы:

1. Какова природа психологических явлений и возможность их научной оценки?

2. Каковы сложившиеся на данный момент времени общие научные основания для принципиальной познаваемости и количественной оценки психологических явлений?

3. В какой мере применяемые в настоящее время средства психодиагностики соответствуют принятым общенаучным, методологическим требованиям?

4. Каковы основания достоверности результатов практической психодиагностики?

Второе определение термина «психодиагностика» указывает на специфическую сферу деятельности психолога, связанную с практической постановкой психологического диагноза. Психодиагностика включает в себя:

1) определение профессиональных требований, предъявляемых к психологу как к психодиагносту. Установление перечня знаний, умений и навыков, которыми он должен обладать для того, чтобы успешно справляться со своей работой;

2) выяснение минимума практических условий, соблюдение которых является гарантией того, что психолог действительно успешно и профессионально овладел тем или иным методом психодиагностики;

3) разработку программ, средств и методов практической подготовки психолога в области психодиагностики, а также критериев оценки его компетентности в этой области.

Психологическая диагностика предполагает сравнение, благодаря которому устанавливаются критерии для оценки получаемых диагностических показателей и ставится диагноз, т. е. дается заключение либо о наличии-отсутствии психологического признака (по сравнению с другими индивидами), либо о степени выраженности признака (ранге, месте его среди других). Однако следует помнить о распространенных *ошибках, свидетельствующих о непрофессионализме психодиагностики*:

- недостаточно осмысленное использование специальной психологической терминологии, неумение просто и доступно, ясными житейскими словами объяснить смысл диагностических показателей и сделать на их основе адекватные выводы;

- представление о том, что выводы психодиагностической методики могут использоваться в качестве безоговорочных рекомендаций. Результаты любой методики должны быть включены в комплексную оценку, включающую другие данные об индивиде;

- некритическое использование зарубежных методик, основанное на непонимании влияния фактора культуры на их результаты;

- использование методик без отчетливого понимания того, что они измеряют;

- статический подход к исследуемым индивидам, фактическое отрицание развития при прогнозе и потому неоправданно категоричные выводы и заключения.

2.2. Классификация психодиагностических методик

Психодиагностические методики – это методики, которые позволяют количественно выражать и оценивать различные особенности людей, определяющие состояние их внутренней природы и взаимоотношения с окружающим миром. Количественное выражение достигается через организацию специальной стимульной среды, в которую помещается испытуемый, регистрацию его показателей и реакций и преобразование данных показателей в оценку диагностируемых свойств. Психодиагностика включает широкий спектр научных подходов. Многообразие этих подходов ведет к функционированию различных типов классификаций психодиагностических методик в зависимости от атрибутов, выделяемых разными авторами в качестве релевантных и значимых для классификации.

По К. М. Гуревичу, средства, которыми оперирует психодиагностика, по своему качеству подразделяются на две группы: **методики высокого уровня формализации** и **методики малоформализованные**.

К высокоформализованным методикам относятся тесты, опросники, проективные техники и психофизиологические методики. Характерными чертами данной группы методик являются: жесткая регламентация процедуры обследования (дословное соблюдение инструкций, строгие способы презентации стимульного материала, невмешательство исследователя в работу испытуемого), стандартизация (присутствие норм или других критериев оценки), а также валидность и надежность. Они просты и не требуют спецподготовки от экспериментатора.

Высокоформализованные методики делятся на следующие подгруппы:

1. Тесты:

- 1) по форме проведения: индивидуальные и групповые;
- 2) по форме ответов: устные и письменные;
- 3) по материалу оперирования: бланковые, предметные, аппаратурные, компьютерные и т. д.;
- 4) по характеру стимульного материала: вербальные, невербальные, смешанные;
- 5) по содержанию: тесты интеллекта, способностей, достижений, личности;
- 6) по цели: определение неполноценности, психологический диагноз в образовании, консультирование, изучение проблем, отбор и распределение, профотбор и профконсультация и т. п.

2. Опросники:

- 1) личностные (открытые, закрытые, полуоткрытые);
- 2) анкеты.

3. Проективные техники:

- 1) методики структурирования – формирование стимулов из набора фактов (предметов, личного опыта) и придание им смысла;
- 2) методики конструирования – создание целого из деталей;
- 3) методики интерпретации – объяснение события или ситуации;
- 4) методики дополнения – завершение рассказа, картинки;
- 5) методики катарсиса – игровая деятельность, моделирование ситуации;
- 6) методики изучения экспрессии – рисование на заданную тему;
- 7) методики изучения импрессии – предпочтение стимулов в предлагаемой последовательности раздражителей.

К малоформализованным методикам относятся такие техники, как наблюдение, опрос, анализ продуктов деятельности. Они предоставляют очень ценные сведения об испытуемом, в частности при анализе таких психических явлений, которые с трудом поддаются объективизации (переживания, мотивация, личностные принципы и т. д.) или постоянно подвергаются изменениям (настроение, изменение целей и т. д.). Недостатком формализованных методик является их трудоемкость (наблюдения осуществляются в течение долгого времени) и основанность на опыте и интуиции психодиагноста.

Достаточно развернутую классификацию психодиагностических методик можно составить, лишь выявив общие критерии, в соответствии с которыми различные психодиагностические методики будут объединены в отдельные группы. Такими критериями являются следующие:

- 1) тип применяемых в методике тестовых заданий;
- 2) адресат, на которого направлен используемый в методике тестовый материал;
- 3) форма презентации тестового материала испытуемым;
- 4) характер данных, используемых для выводов о результатах психодиагностики;
- 5) наличие в методике тестовых норм;
- 6) внутреннее строение методики.

По типу применяемых тестовых заданий психодиагностические методики делятся:

- на опросные (испытуемому задаются определенные вопросы);
- утверждающие (используются суждения или утверждения, с которыми испытуемый должен согласиться или не согласиться);
- продуктивные (делается акцент на виде творческой продукции испытуемого: вербальной, образной, материальной и т. д.);
- действенные (испытуемому дается задание выполнить ряд практических действий, по характеру которых выполняется оценка его личности);
- физиологические (данная психодиагностика основывается на анализе произвольных физических или физиологических реакций человеческого организма).

Таким образом, для оценки психологического портрета определенного человека можно использовать его ответы на прямые или косвенные вопросы, его согласие или несогласие с некоторыми утверждениями, продукты его устной, письменной, моторной, сенсорной, образительной, технической или другой деятельности, его произвольные и произвольные реакции в ответ на специальные стимулы и т. д.

По адресату тестового материала методы психодиагностики можно подразделить:

- на сознательные, которые обращаются к сознанию испытуемого (опросники);
- бессознательные, которые направлены на неосознаваемые реакции человека (проективные методики).

По форме презентации тестового материала психодиагностические методики подразделяются:

- на бланковые (представляют тестовый материал в письменной или какой-либо иной знаковой форме: в виде рисунка, схемы и т. д.);
- технические (презентуют тестовый материал в форме аудио или видео, а также посредством иного технического оборудования и компьютера);
- сенсорные (представляют материал в виде физических стимулов, направленных на органы чувств человека).

По характеру данных методики психодиагностики делятся:

- на объективные (используются данные, не зависящие от сознания и желания как испытуемого, так и экспериментатора);
- субъективные (применяются данные, полностью зависящие от сознания и желания экспериментатора или испытуемого, имеющие отношение к их опыту и зависящие от него). К методикам объективного типа относятся тесты, включающие анализ физиологических, рефлексивных показателей или реальных продуктов деятельности испытуемого, при пользовании которыми субъективная оценка сведена почти к нулю. Примером методик субъективного типа являются те техники, которые, в частности, опираются на выводы, производимые на основании интуиции и внутреннего опыта.

По критерию наличия тестовых норм психодиагностические методики делятся:

- на имеющие подобные нормы;
- не располагающие ими.

По внутренней структуре методики психодиагностики можно разделить:

- на мономерные;
- многомерные.

Для первых характерно то, что в них диагностируется и оценивается единственное свойство личности, а для вторых – то, что они применяются для оценки сразу нескольких психологических качеств человека (однотипных или разнотипных). В последнем случае методика диагностирования психологии личности делится на несколько специаль-

ных методик – подшкал, которые оценивают частные психологические качества. Примером мономерной методики является известный тест Спилбергера – Ханина, а примером многомерной – личностный тест Кеттелла.

При этом необходимо помнить, что одна и та же психодиагностическая методика может рассматриваться и квалифицироваться с точки зрения разных аспектов и по различным критериям. Отсюда следует, что любую методику можно отнести не к одной, а сразу к нескольким классификациям. Как следствие, выявленные и определенные выше категории классификаций методик психодиагностики важно рассматривать не как взаимоисключающие, а как взаимодополняющие друг друга, как возможные и реально существующие аспекты их анализа и разделения на классы.

Отдельно от остальных классификаций стоят психодиагностические методики, базирующиеся на качественном и количественном анализе тестовых данных. При первом виде анализа диагностируемое свойство определяется известными научными понятиями, а во втором случае – путем сравнения развития данного человека с другими людьми. В некоторых случаях количественные и качественные виды анализа сочетаются в пределах одной и той же методики, что в итоге дает двойную характеристику – количественно-качественную.

Стоит отметить, что все методы психодиагностики можно разделить на научные и практические. Однако данная классификация условна, поскольку большинство наиболее применимых психодиагностических методик используется как в практике, так и в научных исследованиях. Разница между ними состоит в том, что научно-исследовательские методики ориентированы в основном на выявление и изучение какого-либо психологического качества в сугубо научных целях, а практические – на оценку степени развития личности и использование полученных данных в практических целях. Кроме этого научная методика нередко является затратной, трудоемкой, дорогостоящей и используется только в рамках исследования, оказываясь по вышеуказанным причинам непригодной для повсеместной практической психодиагностики. Практическая методика, наоборот, проста в применении, универсальна.

Рассмотрев различные критерии и виды классификаций, остановимся на отдельных видах психодиагностических методик, а именно тестах по критерию содержания.

Тесты интеллекта – тесты психологического тестирования, направленные на изучение степени развития интеллекта у человека.

В западной и отечественной школах психодиагностики существуют свои отдельные тесты. Шкала Бине представляет собой проверку коэффициента интеллектуальности (*IQ*). В данном тесте определены границы нормы, которые свидетельствуют о нормальном интеллектуальном развитии человека определенного возраста, – от 84 до 116 (ниже 84 – показатель низкого интеллекта, выше 116 – показатель высокого интеллектуального развития). Тесты интеллекта широко распространены в западных странах: в системе образования, а также при приеме на работу.

Тесты способностей представляют собой выявление потенциальной предрасположенности индивида к успешному выполнению определенного вида деятельности. Они широко применяются в практике, в частности в психологической профориентации. Тесты способностей разделяются: а) по видам психических функций – сенсорные, моторные тесты; б) по видам деятельности – тесты технических и профессионализованных способностей.

С помощью моторных тестов проверяют ловкость, координацию движений, моторику и т. д. Сенсорные тесты используются для определения остроты органов чувств: зрения, слуха, тактильности и т. д. Применяя тесты технических способностей, анализируют особенности, которые позволяют эффективно работать с разнообразным оборудованием или его компонентами. С помощью тестов достижений рассматривают учебные достижения индивида. Их еще называют тестами успешности, дидактическими тестами, тестами учителя. Тесты достижений оценивают успешность овладения определенными знаниями, они более объективно показывают уровень обученности, чем оценка.

Личностные тесты – это психодиагностические тесты и процедуры, специально нацеленные на изучение личностных структур. С помощью данных тестов изучают особенности мотивации, личностные черты, установки, саморегуляции, особенности внутреннего мира человека, систему его ценностей или побуждающих факторов. К большинству личностных тестов невозможно применить критерии надежности, валидности и стандартизации.

Проективные техники предназначены для диагностики личности. Это самая сложная и одновременно интересная группа методик, для которых характерен комплексный подход к оценке личности, а не выявление отдельных черт.

Испытуемый должен сам интерпретировать, развивать и определять стимулы. При этом диагностируются такие качества, как интересы

и установки личности, мотивация, ценностные ориентации, страхи и тревоги, неосознаваемые потребности и побуждения и т. д.

Для данной группы методик характерно следующее:

- 1) неоднозначность стимульного материала, который испытуемый должен решать;
- 2) малая стандартизованность проведения процедуры обследования;
- 3) наличие у психодиагноста большого опыта, высокой профессиональной квалификации, применение им творческого подхода.

2.3. Требования, предъявляемые к психодиагностическим методикам

Для того чтобы психолого-педагогический эксперимент был достаточно надежным средством исследования и позволял получать вполне достоверные результаты, которым можно доверять и на основе которых можно делать правильные практические выводы, необходимо, чтобы используемые в нем психодиагностические методы были научно обоснованными. Такими считают методы, отвечающие следующим требованиям: валидность, надежность, однозначность и точность.

Термин «**валидность**» буквально означает «полноценный», «пригодный», «соответствующий». Характеристика психодиагностической методики как валидной свидетельствует о ее соответствии и пригодности для оценивания именно того психологического качества, для которого она предназначена. Валидность может быть теоретической и практической (эмпирической), внутренней и внешней.

Валидность теоретическая определяется по соответствию показателей исследуемого качества, получаемых с помощью данной методики, показателям, получаемым посредством других методик – таких, с показателями которых должна существовать теоретически обоснованная зависимость. Теоретическую валидность проверяют по корреляциям показателей одного и того же свойства, получаемым при помощи разных методик, опирающихся или исходящих из одной и той же теории.

Валидность эмпирическая проверяется по соответствию диагностических показателей реальному поведению, наблюдаемым действиям и реакциям испытуемого. Если, например, с помощью некоторой методики мы оцениваем черты характера у данного испытуемого, то применяемая методика будет считаться практически или эмпирически валидной тогда, когда мы установим, что данный человек ведет себя

в жизни именно так, как предсказывает методика, т. е. в соответствии с имеющейся у него чертой характера. **Валидность внутренняя** означает соответствие содержащихся в методике заданий, субтестов, суждений и т. п. общей цели и смыслу методики в целом. Она считается внутренне невалидной тогда, когда все или часть включенных в нее вопросов, заданий измеряют не то, что требуется от данной методики. **Валидность внешняя** – это примерно то же самое, что и эмпирическая валидность, с той лишь разницей, что в данном случае речь идет о связи между показателями методики и наиболее важными, ключевыми внешними признаками, относящимися к поведению испытуемого. При создании методики сразу оценить ее валидность трудно. Обычно валидность методики проверяется и уточняется в процессе ее достаточно длительного использования.

Надежность методики характеризует возможность получения с ее помощью устойчивых показателей (имеется в виду та степень устойчивости, которая зависит от измерительного инструмента, а не от испытуемого, поведения экспериментатора или изменяемого психологического свойства). Результаты психологического тестирования зависят от множества трудно контролируемых факторов: качества измерительного инструмента, правильности понимания инструкции, поведения экспериментатора, психологического состояния испытуемого. Изменение любого из этих факторов в ходе психодиагностического обследования обычно ведет к снижению степени надежности измерений. Поскольку держать все эти факторы в постоянстве всегда практически невозможно, то рассчитывать на высокую надежность любой психодиагностической методики не приходится. Надежность психодиагностической методики можно установить двумя способами: путем сравнения результатов, получаемых при помощи данной методики разными людьми, и путем сравнения результатов, получаемых при применении одной и той же методики в идентичных условиях.

Точность методики отражает ее способность тонко реагировать на малейшие изменения оцениваемого свойства, происходящие в ходе психодиагностического эксперимента. Точность психологической методики в определенном смысле можно сравнивать с точностью измерительных инструментов. Метр, например, разделенный только на сантиметры, будет грубее измерять длину, чем линейка, градуированная по миллиметрам. Чем точнее психодиагностическая методика, тем тоньше с ее помощью можно оценивать градации и выявлять оттенки измеряемого качества.

Однозначность методики характеризуется тем, в какой степени получаемые с ее помощью данные отражают изменения именно и только того свойства, для оценивания которого данная методика применяется. Например, критерию однозначности может не вполне удовлетворять способ оценки знаний учащихся только по успеваемости, так как отметки успеваемости выставляются не всегда объективно. В них кроме самих знаний учащегося отражается отношение к нему учителя и поведение учащегося.

Кроме применяемой методики, на результаты психодиагностики влияют ситуация, ее понимание испытуемым, получаемая им инструкция, а также личность и поведение самого экспериментатора во время тестирования. Если ситуация воспринимается испытуемым как экзаменационная, то он будет вести себя в ней соответственно. Поведение испытуемых и результаты, которые они показывают, зависят и от того, как они понимают инструкцию. Инструкция должна быть достаточно простой и понятной, не содержать в себе неоднозначно трактуемых слов. Лучше всего, если инструкция будет предложена испытуемым в письменном виде, так как устная инструкция разными людьми произносится с разными жестами, мимикой, интонациями и т. п. Кроме того, устная инструкция довольно быстро забывается испытуемыми. Иногда на результаты исследования влияют личность и поведение экспериментатора. Замечено, например, что если экспериментатор лично симпатичен испытуемым, если его поведение свидетельствует о добром отношении к испытуемым, то они, в свою очередь, невольно будут стараться подыграть ему и показать такие результаты, которые должны доставить экспериментатору удовольствие. Напротив, если он вызывает антипатию у испытуемых, то они, как правило, отвечают ему тем же: стараются дать такие результаты, которые, по их мнению, не понравятся экспериментатору. Основная рекомендация, которая касается поведения экспериментатора, заключается в том, чтобы он был спокойным, уравновешенным, а его поведение – достаточно ровным, доброжелательным и уважительным по отношению к испытуемым.

2.4. Профессионально-этические аспекты психодиагностики

Практическая психодиагностика – это весьма сложная и ответственная область профессиональной деятельности. Она требует соответствующего образования, профессионального мастерства и может затрагивать судьбы людей, например, когда на ее основе ставится медицинский или судебно-психологический диагноз, осуществляется кон-

курсный отбор или прием на работу. В этой связи к психодиагностике и к психодиагностам предъявляются ряд социально-этических требований:

1) принцип соблюдения тайны психодиагностики предполагает неразглашение ее результатов без персонального согласия на то того лица, на котором проводилась психодиагностика. Исключение составляют лишь случаи, когда психодиагностика проводится в научных целях как часть экспериментального исследования, но и тогда, как правило, не рекомендуется указывать в публикациях точные имена и фамилии испытуемых;

2) принцип научной обоснованности психодиагностической методики требует того, чтобы она, как минимум, была валидной и надежной, т. е. давала такие результаты, которым вполне можно доверять;

3) принцип ненанесения ущерба предполагает, что результаты психодиагностики ни в коем случае нельзя использовать во вред тому человеку, который подвергался психодиагностике. Если психодиагностика проводится в целях конкурсного отбора или при приеме на работу, то данный принцип применяется вместе с принципом открытости результатов психодиагностики для обследуемого, согласно которому ему должна предоставляться информация о том, что и как будет тестироваться, каковы результаты обследования, а также о том, кем и каким образом они будут использованы;

4) принцип объективности выводов из результатов тестирования требует, чтобы они были научно обоснованными, а не определялись и никак не зависели от субъективных установок тех, кто проводит тестирование или пользуется его итогами;

5) принцип эффективности предлагаемых рекомендаций предполагает, что такие рекомендации обязательно должны быть полезными для того человека, которому даются.

Обязательным при проведении психодиагностики является соблюдение следующих морально-этических норм:

1. Человека нельзя подвергать психологическому обследованию против его воли, за исключением особых случаев или судебной, или медицинской практики, оговоренных законом.

2. Перед проведением психологического тестирования человека необходимо предупреждать о том, что в процессе исследования он невольно может выдать такую информацию о себе, о своих мыслях и чувствах, которую сам не осознает.

3. Любой человек, если это не оговорено законом, имеет право знать результаты своего тестирования, а также то, где, кем и как они могут быть использованы.

4. Результаты психологического тестирования предоставляются тестируемому тем лицом, которое проводит обследование, в доступной для правильного понимания форме.

5. При тестировании несовершеннолетних детей их родители или заменяющие их лица имеют право знать результаты тестирования.

6. Если тестирование проводится с целью определения уровня психологического развития человека, в конкурсном отборе или при оформлении на работу, то человек также имеет право знать не только цели тестирования, но и то, кем и на какой основе о нем будут делаться выводы по итогам тестирования.

7. Основная ответственность за надлежащее применение на практике психологических тестов лежит на психологах, лицах и организациях, пользующихся ими.

2.5. Психологическое консультирование, коррекция и психотерапия

Под психологической помощью понимается предоставление человеку информации о его психическом состоянии, причинах и механизмах появления психологических феноменов или психопатологических симптомов и синдромов, а также активное целенаправленное психологическое воздействие на индивида с целью гармонизации его психической жизни, адаптации к социальному окружению, купирования психопатологической симптоматики и реконструкции личности для формирования фрустрационной толерантности, стрессо- и невротозустойчивости.

Традиционно выделяют три вида психологической помощи: психологическое консультирование, психокоррекцию и психотерапию. Они представляют собой воздействие на различные стороны личности и имеют различающиеся цели и способы, могут применяться раздельно и в сочетании. Основной целью психологического консультирования является формирование личностной позиции, специфического мировоззрения и взгляда на жизнь, на принципиальные и непринципиальные стороны человеческого существования, формирование иерархии ценностей. Задачей психологической коррекции является выработка и овладение навыками оптимальной для индивида и эффективной для сохранения здоровья психической деятельности, способствующей личностному росту и адаптации человека в обществе. Психотерапия в узком понимании термина основной своей задачей ставит купирование

психопатологической симптоматики, посредством чего предполагается достижение внутренней и внешней гармонизации личности. **Под психологическим консультированием** подразумевается проведение анализа психического состояния клиента или пациента с использованием различных методов психологической диагностики (интервьюирования, экспериментов и пр.) с предоставлением ему объективных данных и научных интерпретаций их результатов, которые должны способствовать разрешению стоящих перед человеком общежитейских проблем, формированию новых представлений о различных подходах к решению психологических проблем, вариантах их предотвращения и методах психологической защиты и компенсации, а также расширению его психологической культуры и личностному росту. Таким образом, консультирование охватывает, во-первых, диагностический процесс и способствует определению нормального или аномального развития человека, наличия или отсутствия психопатологической симптоматики; во-вторых, процесс информирования индивида о структуре его психической деятельности и индивидуально-психологических особенностях, благоприятных и потенциально патогенных жизненных ситуациях; в-третьих, процесс обучения навыкам психологической защиты, аутотренинга и иным способам нормализации собственного эмоционального состояния.

Психологическая коррекция базируется на консультировании и предполагает целенаправленное психологическое воздействие на клиента или пациента с целью приведения его психического состояния к норме в случаях диагностики у него каких-либо характерологических девиаций или личностных аномалий, а также для освоения им какой-либо деятельности. Психологическая коррекция в клинической психологии направлена на активное внешнее вмешательство в формирование адекватного и искомого психического состояния человека, его активности и душевного комфорта, гармонизации его отношений с социальным окружением.

Психотерапия в узком понимании термина является видом активного психологического воздействия на пациента, имеющего психопатологические симптомы и синдромы и находящегося в состоянии кризиса, фрустрации, стресса или душевной болезни. Психотерапия подразумевает как купирование болезненных клинических проявлений, так и коррекцию индивидуально-психологических свойств человека с целью вторичной профилактики психогенных (невротических, психосоматических) расстройств и заболеваний с помощью специаль-

ных способов психотерапевтического воздействия. При широком толковании термина «психотерапия» под данным видом психологического воздействия имеют в виду все виды направленного психологического воздействия на индивида (консультирование, коррекцию и терапию).

Психологическая помощь может оказываться в виде психологического воздействия, манипулирования в процессе общения, управления собеседником или формирования у него определенных качеств. Под воздействием в процессе оказания психологической помощи понимается изменение психической реальности другого человека с целью создания для него новых переживаний и качеств. Воздействие предполагает ценность другого человека как меру изменения психической реальности. Манипулирование – это изменение психической реальности человека в соответствии с целями и задачами кого-либо или чего-либо. Оно предполагает скрытое или явное обесценивание человека. Управлением называется изменение психической реальности человека в соответствии с ее свойствами. Применяется при отсутствии у индивида возможности адекватной саморегуляции, например, при патологии характера, личностных аномалиях или психопатологических симптомах невротического регистра. Формирование – это изменение психической реальности человека в соответствии с представлениями о ее социальной и индивидуальной норме. В этом случае предполагается, что сам человек не может достичь этой нормы вследствие дефекта или дефицита каких-либо качеств, например интеллектуальных или волевых.

2.6. Педагогическая диагностика

Термины «диагноз» (от греч. *diagnosis* – распознавание) и «диагностика» (от греч. *diagnostikos* – способный распознавать) давно привычны в медицине, биологии, технике, а также в психологии. Общий смысл понятия «диагноз» сводится в этих науках к следующему: всестороннее изучение организма человека (или соответственно машин и других технических механизмов и устройств); определение отклонений, дефектов в жизнедеятельности человека (или работе машин); предсказание возможных отклонений в развитии организма (режиме работы машин и механизмов); разработка методов и средств обнаружения и локализации дефектов.

Совсем недавно эти термины стали достоянием и педагогики. Одним из первых в Беларуси педагогическую диагностику стал разрабатывать Л. И. Кочетов с сотрудниками-соавторами. Знание ребенка, че-

ловека вообще, являющегося объектом воспитания, – необходимое условие педагогической культуры. Об этом говорили великие педагоги прошлого Я. А. Коменский и И. Г. Песталоцци, К. Д. Ушинский и Л. Н. Толстой, Я. Корчак и др. Сущность педагогической диагностики – изучение результативности учебно-воспитательного процесса в школе на основе изменений в уровне воспитанности учащихся и росте педагогического мастерства учителей. Педагогическая диагностика призвана ответить на ряд вопросов: что и зачем изучать в духовном мире воспитанников и воспитателей? по каким параметрам и показателям изучать? где и как использовать результаты получаемой информации о качестве педагогической деятельности? при каких условиях диагностика включается в целостный учебно-воспитательный процесс? каким образом научить учителей самоконтролю, а учащихся – самопознанию.

Педагогическая диагностика – это подраздел педагогики, изучающий принципы и методы распознавания и установления признаков, характеризующих нормальный или отклоняющийся от норм ход педагогического процесса. К педагогической диагностике относится и процедура постановки диагноза. Сущность педагогической диагностики – распознавание состояния личности (или группы) путем быстрой фиксации его важнейших параметров; выявленные параметры соотносят с известными уже законами и тенденциями педагогики с целью прогноза поведения изучаемого объекта, принятия решения о воздействии на его поведение в намеченном направлении. *Предметом* педагогической диагностики является целеполагание в учебно-воспитательном процессе, учитывающее реальное состояние объекта воспитания и конкретные наличные условия данного процесса. Педагогическая диагностика служит важнейшим средством обратной связи для целенаправленного воздействия субъекта на объект воспитания.

Педагогический диагноз – это разностороннее изучение и описание объекта (личности, группы) и педагогической ситуации с целью принятия конкретного решения и разработки эффективных учебно-воспитательных действий и операций.

Педагогическая диагностика имеет в виду профессиональную деятельность педагога по постоянному изучению и оценке динамичной ситуации педагогического процесса и его непрерывно развивающегося объекта: ребенка, школьника, студента или группы. Она дает педагогу исходные данные и ключ для практического решения конкретных педагогических задач. Следовательно, педагогическая диагностика есть

предпосылка и условие для грамотной и успешной постановки и конструирования педагогической технологии.

Чтобы добиться хороших результатов в учебно-воспитательной работе, современный учитель-воспитатель изучает новинки психолого-педагогической литературы, постоянно наблюдает за динамикой физического и духовного развития своих учащихся. Более того, «сканирование» педагогической ситуации является неотъемлемым компонентом успешной деятельности учителя и воспитателя.

Изучение индивидов и групп может быть основательным и глубоким. Тогда говорят о научно-педагогическом исследовании. Но чаще всего эта работа вызвана повседневными, сиюминутными потребностями учебно-воспитательного процесса. Тогда имеется в виду педагогическая диагностика.

Понятия «педагогическое исследование» и «педагогическая диагностика» имеют много общего. Прежде всего это их объект: мир педагогических явлений. У них общие источники: опыт учебно-воспитательной работы, педагогическая практика, литература, школьная документация и др. Педагогическая диагностика и исследование используют одни и те же методы: опросные, экспериментальные, логические, статистические и др. Их объединяют и способы накопления, хранения и анализа эмпирической информации.

Чтобы лучше представить различия между этими сходными понятиями, дадим им сопоставительную характеристику. Они различаются по предмету. Для педагогического исследования это закон, закономерности и тенденции науки педагогики; для диагностики – признаки и индикаторы компонентов педагогического процесса, симптомы индивидуально-педагогических особенностей личности, группы. «Исследование» и «диагностика» имеют разные цели. Цель исследования – изучить, обобщить и сформулировать педагогическое явление, закон, тенденцию. Педагогическая диагностика ставит иную задачу: на основе всестороннего изучения признаков, симптомов педагогического процесса соотнести педагогический факт или явление с уже известным педагогическим законом, тенденцией. Поиска новых открытий нет, есть распознавание, сравнение и систематизация фактов и явлений. Педагогическое исследование предполагает самый высокий, абстрагированный уровень обобщения, в то время как при диагностировании обобщение относят к частному, конкретному случаю. Сроки исследования обычно продолжительны, иногда – многие годы. Диагностика же длится недолго.

Педагогическая диагностика в профессиональной работе педагога выполняет две главные функции:

1) обеспечивает педагога достоверной информацией для принятия обоснованных педагогических решений и воздействий на объект;

2) исполняет роль канала обратной связи для получения сообщения о результатах этих воздействий, а в случае необходимости подсказывает пути их коррекции.

Педагог, учитель – всегда хотя бы немного исследователь, педагогическая диагностика же для него является профессиональной функцией; диагностика обеспечивает его необходимым материалом для целеполагания в учебно-воспитательной работе. Поэтому владение педагогическим исследованием и диагностикой – показатель профессионального уровня педагога.

Методы педагогического исследования.

Метод педагогического консилиума предполагает обсуждение результатов изучения воспитанности школьников по определенной программе и по единым признакам, совместное оценивание тех или иных сторон личности, выявление причин возможных отклонений в сформированности тех или иных черт личности, а также совместную выработку средств преодоления недостатков.

Метод диагностирующих контрольных работ. Такие работы могут носить письменный или лабораторно-практический характер. Их эффективность обуславливается рядом требований: проверка должна: а) давать информацию обо всех основных элементах подготовленности учащихся: фактических знаниях, специальных умениях, навыках учебного труда и познавательной деятельности; б) представлять достаточно полный объем информации, чтобы можно было сделать объективные выводы о той или иной стороне подготовленности учащихся.

Метод педагогического эксперимента. Сложились определенные правила организации педагогических экспериментов. Прежде всего это недопустимость риска для здоровья и развития испытуемых. Педагогический эксперимент является методом комплексного характера, так как предполагает совместное использование метода наблюдения, бесед, интервью, анкетных опросов, диагностирующих работ, создание специальных ситуаций и др. Данный метод служит для решения следующих задач исследования:

- установления зависимости между определенным педагогическим воздействием и достигаемыми при этом результатами в обучении, воспитании, развитии школьников;

- выявления зависимости между определенным условием и достигаемыми педагогическими результатами;
- определения зависимости между системой педагогических мер или условий и затратами времени и усилий педагогов и учащихся на достижение определенных результатов;
- сравнения эффективности двух или нескольких вариантов педагогических воздействий или условий и выбора для них оптимального варианта с точки зрения какого-то критерия (эффективность, время, усилия, средства и т. д.);
- обнаружения причинных связей.

Сущность эксперимента состоит в том, что он ставит изучаемые явления в определенные условия, создает планомерно организуемые ситуации, выявляет факты, на основе которых устанавливается неслучайная зависимость между экспериментальным воздействием и его объективными результатами.

В отличие от изучения педагогического явления в естественных условиях путем непосредственного наблюдения эксперимент позволяет: искусственно отделять изучаемое явление от других; целенаправленно изменять условия педагогического воздействия на испытуемых; повторять отдельные изучаемые педагогические явления примерно в тех же условиях.

Методы рейтинга и самооценки. Рейтинг – оценка тех или иных сторон деятельности компетентными судьями (экспертами). К подбору экспертов предъявляются следующие требования: компетентность; способность решать творческие задачи; положительное отношение к экспертизе; отсутствие склонности к конформизму, т. е. чрезмерному следованию авторитету в науке; научная объективность; аналитичность и широта мышления; самокритичность. Самооценка осуществляется по программе, предполагающей указание степени затруднений, которые испытывают учителя в том или ином виде деятельности.

Л е к ц и я 3. СОЗНАНИЕ И САМОСОЗНАНИЕ

3.1. Определение содержания понятия «сознание»

Принципиальным отличием человека как вида от остальных животных является его способность абстрактно мыслить, планировать свою деятельность, размышлять о своем прошлом и оценивать его, строить планы на будущее, разрабатывая и реализуя программу вы-

полнения этих планов. Все эти перечисленные качества человека связаны со сферой его сознания.

Представления о сознании формировались на основе самых различных подходов, с точки зрения как материалистической, так и идеалистической философии. Ни та, ни другая позиции не дали окончательного ответа и не пришли к единому определению, что такое сознание. Поэтому в психологии тема сознания является одной из наиболее сложных. Очень многие крупные психологи как зарубежных, так и отечественных школ обращались к данной теме.

Сложность в исследовании сознания заключается в том, что его можно изучать только по данным самонаблюдения, следовательно, невозможно создание объективных методов его исследования. Кроме того, все психические явления предстают перед человеком лишь в той степени, в которой они осознаются. Многие из них могут не достигать порога осознанности. Поэтому данные самонаблюдения могут быть искаженными и неточными. И наконец, третий фактор, затрудняющий изучение сознания, заключается в невозможности вычленивть в нем отдельные временные интервалы, отдельные единицы исследования, поскольку сознание, когда оно работает (т. е. человек не спит, не находится в обмороке и т. п.), является непрерывным потоком и представляет собой параллельное протекание множества психических процессов.

В результате многолетнего изучения проблемы сознания психологи различных течений составили собственные представления о нем. Но независимо от того, каких позиций придерживались исследователи, с понятием сознания они неизменно связывали наличие у человека рефлексивной способности, т. е. возможности сознания познавать другие психические явления и самого себя. Именно наличие у человека такой способности обуславливает существование и развитие психологии как науки, поскольку без возможности рефлексии весь пласт психических явлений был бы недоступен познанию и изучению. Проще говоря, без рефлексии человек, как любое другое животное, даже не знал бы о том, что у него есть психика.

В отечественной психологии принято определять сознание как высшую форму обобщенного отражения объективных устойчивых свойств и закономерностей окружающего мира, присущую только человеку как общественно-историческому субъекту. Оно способствует формированию у человека внутренней модели внешнего мира, что является необходимым условием для его познавательной деятельности и деятельности по преобразованию окружающей действительности. Сознание не дается человеку автоматически при его рождении, оно раз-

вивается в ходе его взаимодействия с другими людьми, в ходе усвоения социального опыта. Таким образом, правомерно утверждать, что оно рождается в бытии, отражает бытие и творит бытие.

Кроме того, необходимо отметить, что индивидуальное сознание может формироваться и развиваться только в неразрывной связи с общественным сознанием. Человек не может полноценно существовать вне жизни общества и вне системы социальных отношений. Поэтому он овладевает сознанием как идеальной формой отражения лишь в процессе включения в реальную жизнь и деятельность. Не овладев данной формой, человек не может развиваться как личность. При этом процесс интериоризации деятельности (т. е. перехода внешней деятельности во внутреннюю) не является переходом ее в заранее существующий план сознания. Этот внутренний план не дан человеку априори. Процесс интериоризации создает этот план.

Из вышесказанного следует, что в фило- и онтогенетическом процессе развития сознания важнейшую роль играет человеческая деятельность.

Понятие «деятельность» в строгом смысле применимо лишь относительно человека, по отношению к животному оно условно и подразумевает жизнедеятельность. Человеческая трудовая деятельность и сознание в филогенезе взаимно влияют друг на друга. Совместная деятельность людей изначально представляла собой труд по созданию конкретных продуктов производства – сначала элементарных, затем все более сложных. Этот процесс требовал сознательного предвосхищения результатов деятельности. Необходимое для труда, оно в труде и формировалось. Начинается взаимное развитие сознания и деятельности с момента, когда человек создает первое орудие труда. Именно здесь проявляется характерная для трудовой деятельности человека целенаправленность действия, основывающегося на предвосхищении результата и совершающегося в соответствии с целью. Это является наиболее существенным проявлением сознательности человека, которая коренным образом отличает его деятельность от несознательного, инстинктивного по своей сути поведения животных.

Важное отличие человека от животного заключается в его способности не просто создавать, но и сохранять орудия труда, тогда как животное может применить орудие только в конкретной наглядно-действенной ситуации. Об этом свидетельствуют многочисленные эксперименты с обезьянами. Обезьяна может применить длинную палку, чтобы дотянуться до интересующего ее предмета (например, банана) или сбить его с потолка клетки. Но, используя палку, обезьяна тут

же перестает воспринимать ее как орудие, может выбросить или сломать ее, а в другой раз в подобной ситуации опять будет действовать методом проб и ошибок. У человека в сознании фиксируется необходимость сохранить орудие труда. Затем, в случае его утери, он создаст подобное ему. Потом он усовершенствует орудие применительно к цели действия, обменивается приобретенными навыками с другими людьми и т. д. Это описание схематично, однако оно дает представление, каким образом в ходе предметной трудовой деятельности у человека формируются память, мотивационная сфера, как наряду с наглядно-действенным мышлением начинает формироваться наглядно-образное и абстрактное мышление, т. е. важнейшие психические процессы из сферы сознания.

Еще одним важным фактором в развитии сознания является формирование и развитие языка. Именно благодаря языку произошло коренное изменение отражательных способностей человека. Становится возможным отражение реальности в человеческом мозгу не только в виде образов, но и в словесной форме. Это позволяет человеку планировать свои действия, ведь оперируя только образами это крайне затруднительно. Благодаря языку человек получает возможность обмена опытом и знаниями с другими людьми. Новые поколения могут в концентрированном виде получать опыт предыдущих. Человек приобретает возможность получения знаний о таких явлениях, с которыми он лично никогда не встречался.

Обобщая вышеописанное взаимодействие сознания человека, его деятельности и языка, можно выделить стадии развития сознания.

1. Начальная стадия, когда сознание существует лишь в форме психического образа, открывающего субъекту окружающий его мир.

2. На следующем этапе развития объектом сознания кроме психического образа становится также деятельность. Человек начинает осознанно относиться к действиям других людей и к своим собственным. Это тесно связано с процессом формирования языка, который дает обозначения предметам и действиям.

3. Осознание предметных действий приводит к интериоризации внешних действий и операций, переходу их в план сознания в словесно-логической форме. Вместо разрозненных образов у человека формируется целостная внутренняя модель реальности, в которой можно мысленно действовать и планировать деятельность.

3.2. Структура сознания

В структуре сознания отечественные психологи вслед за А. В. Петровским рассматривают четыре основные характеристики.

1. Сознание является совокупностью знаний об окружающем мире. Кроме того, оно позволяет делать эти знания совместными для всех людей. Само слово «сознание» подразумевает это: сознание – совместное, совокупное знание, т. е. индивидуальное сознание не может развиваться обособленно от общественного сознания и языка, являющегося основой абстрактного мышления – высшей формы сознания. Таким образом, в структуру сознания входят все познавательные процессы – ощущение, восприятие, память, мышление, воображение, с помощью которых человек непрерывно пополняет свои знания о мире и о самом себе. Нарушение любого из познавательных процессов автоматически становится нарушением сознания в целом.

2. В сознании зафиксировано четкое различие между субъектом и объектом, между «Я» и «не Я». Человек – единственное существо, которое способно выделить себя из остального мира и противопоставить себя ему. На начальной стадии своего развития человеческое сознание направлено вовне. Человек, наделенный от рождения органами чувств, на основе данных, доставляемых анализаторами, осознает мир как нечто отдельное от него и более не отождествляет себя со своим племенем, с явлениями природы и т. п.

Помимо этого только человек способен обращать свою психическую деятельность на самого себя. Это означает, что в структуру сознания входят самосознание и самопознание – способность производить сознательную оценку своего поведения, своих индивидуальных качеств, своей роли и места в общественных отношениях. Выделение себя как субъекта и развитие самосознания происходило в филогенезе и происходит в процессе онтогенеза каждого человека.

3. Сознание обеспечивает осуществление целеполагающей деятельности человека. По окончании трудового процесса достигается реальный результат, который в идеальной форме уже был сформирован в сознании, прежде чем трудовой процесс был начат. Человек заранее представлял конечную цель и продукт своей деятельности, формируя тем самым мотивацию. Он планировал действия в соответствии с этим представлением, подчинял ему свои волевые усилия, корректировал деятельность уже на стадии ее осуществления, чтобы конечный результат максимально соответствовал изначальному представлению о нем. Нарушение в осуществлении целеполагающей деятельности, ее

координации и направленности является одним из видов нарушений сознания.

4. В структуру сознания входит и эмоциональная сфера человека. Она отвечает за формирование эмоциональных оценок в межличностных отношениях и самооценки, эмоциональных реакций на явления окружающего мира, на внутренние явления. Если эмоциональные оценки и реакции человека адекватны, это способствует регулированию его психических процессов и поведения, коррекции взаимоотношений с другими людьми. При некоторых душевных заболеваниях нарушение сознания выражается расстройством именно в сфере чувств и отношений.

Кроме перечисленных характеристик, в структуре сознания ряд исследователей (В. П. Зинченко и его последователи) выделяют два слоя – бытийный и рефлексивный. Бытийный – это «сознание для бытия», а рефлексивный – «сознание для сознания».

К бытийному слою относятся:

- 1) сенсорные образы;
- 2) биодинамические характеристики движений;
- 3) опыт действий и навыков.

Посредством бытийного сознания решаются комплексные задачи поведения и деятельности человека. Это связано с тем, что в каждой конкретной ситуации поведения для максимальной эффективности поведенческой реакции должна происходить актуализация необходимого именно в данный момент сенсорного образа и нужной двигательной программы. Например, переходя дорогу, человек замечает вывернувшую из-за угла машину. У него происходит распознавание данного предмета путем сопоставления с имеющимся в сознании образом, в соответствии с сенсорным опытом он оценивает скорость движения машины, расстояние до нее и в зависимости от этой оценки актуализирует оптимальную программу движения – ускоряет шаг либо останавливается и пропускает машину. Казалось бы, такая элементарная задача. Но она является комплексной и сложной, поскольку содержит столько составляющих ее операций бытийного сознания, и решение ее происходит за крайне малый промежуток времени.

С бытийным сознанием соотносятся и мир предметной и производственной деятельности, и мир представлений, воображений и культурных символов и знаков. Мир же идей, понятий, житейских и научных знаний относится к сознанию рефлексивному.

Рефлексивное сознание включает в себя значения и смыслы. Можно считать, что бытийный слой сознания является основой рефлексив-

ного, содержит в себе его истоки, поскольку значения и смыслы зарождаются в бытийном слое.

Значение – это объективное содержание общественного сознания, усваиваемое человеком. Значения выражаются словами и могут эв

Объектами рефлексии выступают отражение мира, мышление о мире, или мировоззрение, способы саморегуляции, самосознание, сами процессы рефлексии.

Говоря о механизмах сознания, не следует иметь в виду исключительно мозговую деятельность конкретного индивида. Мозг является биологической основой психики и сознания. Но сознание – продукт взаимодействия многих систем. Это и сам индивид, и социальные группы, в которых он формируется как личность, и общество в конкретной исторической ситуации, и весь путь культурно-исторического развития человечества. Важным свойством этих систем является возможность создания новообразований в сознании, которые не могут быть сведены к тем или иным компонентам исходной системы. Сознание выступает как важный функциональный орган взаимодействия этих систем.

3.3. Проблема бессознательного в психологии. Механизмы психологической защиты

Сознание не является единственным уровнем, на котором представлены психические процессы, свойства и состояния человека, и далеко не все, что воспринимается и управляет поведением человека, актуально осознается им. Кроме сознания, у человека есть и бессознательное – те явления, процессы, свойства и состояния, которые по своему действию на поведение похожи на осознаваемые психические, но актуально человеком не рефлексированы, т. е. не осознаются. Их по традиции, связанной с сознательными процессами, также называют психическими.

Бессознательное начало так или иначе представлено практически во всех психических процессах, свойствах и состояниях человека. Есть бессознательные ощущения, к которым относятся ощущения равновесия, проприоцептивные (мышечные) ощущения. Есть неосознаваемые зрительные и слуховые ощущения, которые вызывают произвольные рефлексивные реакции в зрительной и слуховой системах. Бессознательная память – это та память, которая связана с долговременной и генетической памятью, та память, которая управляет мышлением, воображением, вниманием, определяя содержание мыслей человека в данный момент времени, образы, объекты, на которые направлено его внимание. Бессознательное мышление особенно отчетливо выступает в процессе решения человеком творческих задач, а бессознательная речь – это внутренняя речь.

Есть и бессознательная мотивация, влияющая на направленность и характер поступков и многое другое, не осознаваемое человеком в психических процессах, свойствах и состояниях. Но главный интерес для психологии представляют так называемые личностные проявления бессознательного, в которых, помимо желания, сознания и воли человека, он проявляется в своих наиболее глубоких чертах. Большой вклад в разработку проблематики личностного бессознательного внес З. Фрейд.

Бессознательное в личности человека – это те качества, интересы, потребности и т. п., которые человек не осознает у себя, но которые ему присущи и проявляются в разнообразных произвольных реакциях, действиях, психических явлениях. Выделяют следующие группы бессознательных явлений:

- ошибочные действия: оговорки, опiski, ошибки при написании или слушании слов;
- произвольное забывание имен, обещаний, намерений, предметов, событий и другого, что прямо или косвенно связано для человека с неприятными переживаниями;
- бессознательные явления личностного характера, связанные с восприятием, памятью и воображением: сновидения, грезы, мечты.

Бессознательные явления вместе с предсознательными управляют поведением, хотя функциональная роль их различна. Сознание управляет самыми сложными формами поведения, требующими постоянного внимания и сознательного контроля, и включается в действие в следующих случаях:

- 1) когда перед человеком возникают неожиданные, интеллектуально сложные проблемы, не имеющие очевидного решения;
- 2) когда человеку требуется преодолеть психологическое или физическое сопротивление на пути движения мысли или телесного органа;
- 3) когда необходимо осознать и найти выход из какой-либо конфликтной ситуации, которая сама собой разрешиться без волевого решения не может;
- 4) когда человек неожиданно оказывается в ситуации, содержащей в себе потенциальную угрозу для него в случае непринятия немедленных действий.

Также к сфере бессознательного относятся явления, которые раньше осознавались человеком, но со временем ушли в сферу бессознательного. К ним относятся, например, двигательные умения и навыки, которые в начале своего формирования представляли собой сознатель-

но контролируемые действия (ходьба, речь, умение писать, пользоваться различными инструментами).

Еще один тип бессознательных явлений – это желания, мысли, намерения, потребности, вытесненные из сферы человеческого сознания под влиянием цензуры.

Каждый из типов бессознательных явлений по-разному связан с поведением человека и его сознательной регуляцией. Первый тип бессознательного есть просто нормальное звено в общей системе психической поведенческой регуляции и возникает на пути продвижения информации от органов чувств или из хранилищ памяти к сознанию (коре головного мозга). Второй тип бессознательного также можно рассматривать как определенный этап на этом пути, но при движении как бы в обратном направлении по нему: от сознания к бессознательному, в частности к памяти. Третий тип бессознательного относится к мотивационным процессам и возникает при столкновении разнонаправленных, конфликтных с точки зрения морали мотивационных тенденций.

Важное место в теории бессознательного занимают защитные механизмы – психологические стратегии, бессознательно используемые человеком с целью защитить себя от тревоги, возникающей из-за непереносимых мыслей и чувств. Человек также неизбежно прибегает к защитным механизмам в попытке избавиться от чувства страха или вины. Защитные механизмы, как правило, не поддаются сознательному контролю, они вполне естественны и нормальны. Однако если они задействованы слишком часто, у человека развивается невроз, который может выглядеть как тревожность, фобии, навязчивые состояния или гистрионное (истерическое) расстройство. Рассмотрим наиболее часто встречающиеся механизмы психологической защиты.

1. Вытеснение – это процесс произвольного устранения в бессознательное неприемлемых мыслей, побуждений или чувств.

2. Регрессия. Посредством данного механизма осуществляется неосознанное нисхождение на более ранний уровень приспособления, позволяющий удовлетворять желания. Регрессия может быть частичной, полной или символической. Большинство эмоциональных проблем имеют регрессивные черты. В норме регрессия проявляется в играх, в реакциях на неприятные события (например, при рождении второго ребенка малыш-первенец перестает пользоваться туалетом, начинает просить соску и т. п.), в ситуациях повышенной ответственности, при заболеваниях (больной требует повышенного внимания и опеки).

В патологических формах регрессия проявляется при психических болезнях, особенно при шизофрении.

3. Проекция – это механизм отнесения к другому лицу или объекту мыслей, чувств, мотивов и желаний, которые на сознательном уровне индивид у себя отвергает. Нечеткие формы проекции проявляются в повседневной жизни. Многие из нас совершенно не критичны к своим недостаткам и с легкостью замечают их только у других. Мы склонны винить окружающих в собственных бедах. Проекция бывает и вредоносной, потому что приводит к ошибочной интерпретации реальности. В случаях патологии проекция приводит к галлюцинациям и бреду, когда теряется способность отличать фантазии от реальности.

4. Интроекция – это символическая интернализация (включение в себя) человека или объекта. Действие механизма противоположно проекции. Интроекция выполняет очень важную роль в раннем развитии личности, поскольку на ее основе усваиваются родительские ценности и идеалы. Механизм актуализируется во время траура, при потере близкого человека. С помощью интроекции устраняются различия между объектами любви и собственной личностью. Иногда вместо озлобленности или агрессии по отношению к другим людям уничижительные побуждения превращаются в самокритику, самообесценивание, потому что произошла интроекция обвиняемого. Такое часто встречается при депрессии.

5. Рационализация – это защитный механизм, оправдывающий мысли, чувства, поведение, которые на самом деле неприемлемы. Это самый распространенный механизм психологической защиты, потому что наше поведение определяется множеством факторов, и когда мы объясняем его наиболее приемлемыми для себя мотивами, то рационализируем. Рационализация помогает сохранять самоуважение, избежать ответственности и вины. В любой рационализации имеется хотя бы минимальное количество правды, однако в ней больше самообмана, поэтому она и опасна.

6. Интеллектуализация предполагает преувеличенное использование интеллектуальных ресурсов в целях устранения эмоциональных переживаний и чувств (например, вместо реальной любви – разговоры о любви).

7. Компенсация – это бессознательная попытка преодоления реальных и воображаемых недостатков. Компенсаторное поведение универсально, поскольку достижение статуса является важной потребностью почти всех людей. Компенсация может быть социально приемлемой (слепой становится знаменитым музыкантом) и неприемлемой (ком-

пенсация низкого роста – стремлением к власти и агрессивностью; компенсация инвалидности – грубостью и конфликтностью).

8. Реактивное формирование – это подмена неприемлемых для осознания побуждений гипертрофированными противоположными тенденциями. Сначала вытесняется неприемлемое желание, а затем усиливается его антитеза. Например, преувеличенная опека может маскировать чувство отвержения, преувеличенное слащавое и вежливое поведение может скрывать враждебность и т. п.

9. Отрицание – это механизм отвержения мыслей, чувств, желаний, потребностей или реальности, которые неприемлемы на сознательном уровне. Поведение таково, словно проблемы не существует. Взрослые часто используют отрицание в случаях кризисных ситуаций (неизлечимая болезнь, приближение смерти, потеря близкого человека и т. п.).

10. Смещение – это механизм направления эмоций от одного объекта к более приемлемой замене. Например, смещение агрессивных чувств от работодателя на членов семьи или другие объекты. Смещение проявляется при фобических реакциях, когда тревожность от скрытого в бессознательном конфликта переносится на внешний объект.

3.4. Самосознание и «Я-концепция» личности

Необходимым и первым этапом в становлении сознания является самосознание, т. е. осознание себя самого, своей «самости». Самосознание проявляется 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. Самопознание осуществляется через анализ результатов собственной деятельности, своего поведения и взаимоотношений с другими людьми, через осознание отношения к себе других людей и через самонаблюдение своих состояний, переживаний, мыслей, поступков. Самопознание является основой для самооценки, которая включает в себя знание шкалы ценностей, по которой человек может оценить себя. Самооценка бывает адекватной (реальной) и неадекватной – либо завышенной, либо заниженной. Американскому психологу У. Джеймсу принадлежит формула самооценки человека. Л. Н. Толстой высказал мысль о том, что человек – это дробь, которая стремится к единице, но не достигает ее никогда. Числитель этой дроби – то, что человек представляет собой, а знаменатель – то, что он о себе думает.

Самопознание является основой и для постоянного самоконтроля, который проявляется в осознании и оценке человеком собственных действий.

Результатом самопознания человека является его самопринятие – выработка им системы представлений о самом себе, или «образа Я», который определяет отношение индивида к самому себе, является основой построения взаимоотношений с другими людьми.

Способность к рефлексии определяет возможность человека наблюдать за самим собой, за своим состоянием, что определяет формирование у него индивидуальной «Я-концепции», которая является совокупностью представлений человека о самом себе. Всю информацию об окружающем мире человек оценивает на основе представлений о себе и формирует поведение, исходя из системы своих ценностей, идеалов и мотивационных установок. «Я-концепция» человека строго индивидуальна, так как разные люди по-разному оценивают происходящие события, одни и те же объекты реального мира, причем оценки одних людей достаточно объективны, т. е. соответствуют реальности, а оценки других, наоборот, крайне субъективны.

В психологии выделяют две формы «Я-концепции» – реальную и идеальную. Главное в реальной «Я-концепции» – такое представление личности о себе, которое соответствует действительности, а в идеальной – представление личности о себе в соответствии с желаниями, т. е. таким человеком хочет быть. У большинства людей реальная и идеальная «Я-концепции» различаются. Эти расхождения могут приводить и к позитивным, и к негативным последствиям: с одной стороны, это может привести к внутриличностному конфликту, а с другой – стать источником самосовершенствования личности.

Л е к ц и я 4. ПОНЯТИЕ ЛИЧНОСТИ В ПСИХОЛОГИИ

4.1. Понятия «индивид», «личность», «индивидуальность»

В психологической науке существует несколько понятий для обозначения человека: индивид, личность, индивидуальность. Понятие «человек» включает в себя совокупность всех человеческих качеств, свойственных людям, независимо от того, присутствуют или отсутствуют они у данного конкретного человека. Человек – это биосоциальное существо, обладающее членораздельной речью, сознанием, высшими психическими функциями, способное создавать орудия труда и пользоваться ими в процессе общественного труда.

Носителем личности является **индивид**. В обыденной жизни под индивидом понимают конкретного человека со всеми присущими ему особенностями.

Личность – это конкретный человек, взятый в системе его устойчивых социально обусловленных психологических характеристик, которые проявляются в общественных связях и отношениях, определяют его нравственные поступки и имеют существенное значение для него самого и окружающих.

В тех случаях, когда имеется необходимость подчеркнуть неповторимость личности, своеобразие индивида, используют термин «индивидуальность».

Индивидуальность – это совокупность психических, физиологических и социальных особенностей человека с точки зрения его неповторимости.

В психологии слово «личность» используется в двух основных значениях. Во-первых, это любой человек, обладающий сознанием. Во-вторых, личностью следует называть человека, достигшего определенного уровня психического развития, который, по мнению Л. И. Божович, делает его способным управлять своим поведением и деятельностью, а в известной мере и своим психическим развитием.

В целенаправленном изучении личности человека обычно выделяют три этапа: философский, клинический и экспериментальный. С глубокой древности и вплоть до XIX в. личность изучалась в самом общем виде с позиций всевозможных сторон ее существования. В сферу интересов попадало все: психическое и биологическое, материальное и нравственное. Данный этап получил название философского.

С начала XIX в. к проблеме подключились специалисты в области психиатрии. Фактически в центре внимания оказалась психика больного человека. В основу исследований были положены клинические методы. Отсюда и название этапа – клинический.

Первые годы XX в. характеризуются интенсивным подключением к проблеме личности профессиональных психологов, использующих экспериментальные методы. Так начался экспериментальный этап, базирующийся на статистической обработке результатов наблюдений за психически здоровой личностью.

Понятия «личность» и «индивидуальность» с точки зрения отечественной психологии не совпадают. Более того, в отечественной психологической науке существует достаточно много разногласий по поводу соотношения данных понятий. Периодически возникают научные споры по вопросу, какое из данных понятий шире. С точки зрения

санкт-петербургской психологической школы индивидуальность объединяет в себе те биологические и социальные особенности человека, которые делают его непохожим на других людей, т. е. понятие «индивидуальность» с этой позиции представляется более широким, чем понятие «личность». С точки зрения московской психологической школы понятие «индивидуальность» рассматривается как самое узкое в структуре человеческой организации, объединяющее лишь относительно небольшую группу качеств. Общим в данных подходах является то, что понятие «личность» включает в себя прежде всего качества человека, проявляющиеся на социальном уровне в ходе формирования социальных отношений и связей человека.

Вместе с тем существует целый ряд психологических концепций, в которых личность не рассматривается как субъект системы общественных отношений, а представляется как целостное интегративное образование, включающее в себя все особенности человека, в том числе биологические, психические и социальные.

Проблема соотношения биологического и социального в личности человека – одна из центральных проблем современной психологии. В процессе становления и развития психологической науки были рассмотрены практически все возможные связи между понятиями «психическое», «социальное» и «биологическое». Психическое развитие трактовалось и как полностью спонтанный процесс, независимый ни от биологического, ни от социального, и как производный только от биологического или только от социального развития либо как результат их параллельного действия на индивида и т. п. Таким образом, можно выделить несколько групп концепций, по-разному рассматривающих соотношение социального, психического и биологического.

В группе концепций, в которых доказывается **спонтанность психического развития**, психическое рассматривается как явление, полностью подчиненное своим внутренним законам, никак не связанным ни с биологическим, ни с социальным. В лучшем случае человеческому организму в рамках данных концепций отводится роль некоего вместилища психической деятельности. Чаще всего мы сталкиваемся с данной позицией у авторов, которые доказывают божественное происхождение психических явлений.

В **биологизаторских концепциях** психическое рассматривается как линейная функция развития организма, как нечто, однозначно следующее за этим развитием. С позиции данных концепций все особенности психических процессов, состояний и свойств человека определяются особенностями биологической структуры, а их развитие под-

чинено исключительно биологическим законам. При этом нередко используются законы, открытые при изучении животных, которые не учитывают специфику развития человеческого организма. Часто в этих концепциях для объяснения психического развития привлекается основной биогенетический закон – закон рекапитуляции, согласно которому в развитии индивида воспроизводится в главных чертах эволюция вида, к которому этот индивид принадлежит. Крайним проявлением данной позиции является утверждение о том, что психического как самостоятельного явления в природе не существует, поскольку все психические явления можно описать или объяснить с помощью биологических (физиологических) понятий. Следует отметить, что данная точка зрения очень широко распространена среди физиологов. Например, такой точки зрения придерживался И. П. Павлов.

Существует целый ряд **социологизаторских концепций**, которые тоже исходят из идеи рекапитуляции, но только здесь она представляется несколько иначе. В рамках данных концепций утверждается, что психическое развитие индивида в конспективной форме воспроизводит основные ступени процесса исторического развития общества, прежде всего развития его духовной жизни, культуры.

Наиболее ярко суть подобных концепций выразил В. Штерн. В предложенной им трактовке принцип рекапитуляции охватывает и эволюцию психики животных, и историю духовного развития общества. С точки зрения В. Штерна, человеческий индивид в первые месяцы младенческого периода с преобладанием низших чувств, с неосмысленным рефлекторным и импульсивным существованием находится в стадии млекопитающего; во второе полугодие, развив деятельность хватания и разностороннего подражания, он достигает развития высшего млекопитающего – обезьяны – и на втором году, овладев вертикальной походкой и речью, – элементарного человеческого состояния. В первые пять лет игр и сказок он стоит на ступени первобытных народов. Затем следует поступление в школу, более напряженное внедрение в социальное целое с определенными обязанностями – онтогенетическая параллель вступления человека в культуру с ее государственными и экономическими организациями. В первые школьные годы простое содержание античного и ветхозаветного мира наиболее адекватно детскому духу, средние годы носят черты фанатизма христианской культуры, и только в период зрелости достигается духовная дифференциация, соответствующая состоянию культуры Нового времени.

Эти две тенденции находят свое отражение в закономерности развития человека. Более того, эти две тенденции находятся в постоянном

взаимодействии, и для психологии важно выяснить характер их взаимосвязи.

В истории отечественной психологии представление о психологической сущности личности неоднократно изменялось. Первоначально осмысление личности именно как психологической категории строилось на перечислении составных частей, образующих личность как некую психическую реальность. В этом случае личность выступает как набор качеств, свойств, черт, особенностей психики человека. С определенной точки зрения данный подход был весьма удобен, поскольку позволял избежать целого ряда теоретических трудностей. Однако такой подход к проблеме понимания психологической сущности понятия «личность» был назван академиком А. В. Петровским коллекционерским, так как в этом случае личность превращается в некое вместилище, емкость, принимающую в себя интересы, способности, черты темперамента, характера и т. д. С позиции данного подхода задача психолога сводится к каталогизации и выявлению индивидуальной неповторимости сочетания всего этого у каждого отдельного человека. Такой подход лишает понятие «личность» его категориального содержания.

В 60-е гг. XX в. на повестку дня встал вопрос о структурировании многочисленных личностных качеств. С середины 1960-х гг. начали предприниматься попытки выяснить общую структуру личности. Очень характерен в этом направлении подход К. К. Платонова, понимавшего под личностью некую биосоциальную иерархическую структуру. Ученый выделял в ней следующие подструктуры:

- 1) направленность – отношения и моральные черты личности;
- 2) подструктура социального опыта (знания, умения, навыки);
- 3) индивидуальные особенности различных форм отражения (ощущения, восприятия, памяти, мышления);
- 4) биологически обусловленная подструктура – типологические особенности, половые и возрастные.

К концу 1970-х гг., кроме ориентации на структурный подход к проблеме личности, стала развиваться концепция системного подхода. В этой связи особый интерес представляют идеи А. Н. Леонтьева. По его мнению, личность – это психологическое образование особого типа, порождаемое жизнью человека в обществе. Соподчинение различных деятельностей создает основание личности, формирование которой происходит в процессе социального развития (онтогенеза). К понятию «личность» А. Н. Леонтьев не относил генотипически обусловленные особенности человека – физическую конституцию, тип нервной системы, темперамент, биологические потребности, аффек-

тивность, природные задатки, а также прижизненно приобретенные знания, умения и навыки, в том числе профессиональные. Перечисленные выше категории, по его мнению, составляют индивидуальные свойства человека. Понятие «индивид», по Леонтьеву, отражает, во-первых, целостность и неделимость конкретного человека как отдельной особи данного биологического вида и, во-вторых, особенности конкретного представителя вида, отличающие его от других представителей этого вида.

4.2. Современные психологические теории личности

С конца 30-х гг. XX в. в психологии личности началась активная дифференциация направлений исследований, сложилось несколько теорий личности. Рассмотрим некоторые из них.

Бихевиористский (поведенческий) подход. Здесь фактически ставится под вопрос необходимость понятия «личность». Представители теории (Дж. Уотсон) убеждены, что личность порождается воздействиями окружающей среды. Основная формула поведения была описана бихевиористами в символах «S – R» (стимул – реакция). Под стимулом понимается любое воздействие на организм, под реакцией – любое ответное действие. Такой подход исключал принципиальную разницу между психологией животных и человека. Дж. Уотсон считал, что психология должна заниматься не душевными явлениями, недоступными научному наблюдению, а поведением.

Современные психологи-бихевиористы (необихевиористы) с целью более полного описания поведения и деятельности поместили между стимулом и реакцией промежуточный механизм – познавательные процессы: мышление, память, воображение (Э. Толмен, Б. Скиннер и др.). По мнению представителя социального бихевиоризма А. Бандуры, научение личности может осуществляться не только путем прямых подкреплений, но источниками изучения моделей поведения других людей могут выступать средства массовой информации, литературные герои, повседневные наблюдения и др.

Представители **гештальтпсихологии**, возникшей в Германии, выдвинули программу изучения психики с точки зрения целостных структур (гештальтов). По мнению В. Келера, построение сложного психического образа происходит в инсайте – особом психическом акте мгновенного схватывания отношений (структуры) в воспринимаемом поле. Именно свойства целого определяют свойства отдельных его частей, а не наоборот.

Классический психоаналитический подход. Основателем данного направления стал австрийский врач и психолог З. Фрейд (1856–1939). Эта теория исходит из того, что только небольшая часть активности человека обусловлена сознанием и «рассудок не является хозяином в собственном доме». Главную же область психики («подводную часть айсберга») составляет сфера бессознательного, наполненная биологически обусловленными инстинктами. Именно они определяют личность человека и его поведение.

Структура личности, по Фрейду, состоит из трех компонентов или уровней: «Оно», «Я», «Сверх-Я». «Оно» – бессознательная часть психики – насыщено сексуальной энергией (либидо), подчиняется принципу удовольствия. «Я» представлено сознанием, которое ориентируется на реальность. «Сверх-Я» представлено как на сознательном, так и на подсознательном уровне. «Сверх-Я» руководствуется идеальными представлениями – принятыми в обществе нормами морали и духовными ценностями.

Неосознаваемые влечения, идущие от «Оно», чаще всего находятся в состоянии конфликта с тем, что находится в «Сверх-Я», т. е. с социальными и нравственными нормами поведения. Конфликт разрешается с помощью «Я», т. е. сознания, которое стремится примирить обе стороны таким образом, чтобы влечения «Оно» были в максимальной степени удовлетворены и при этом не были нарушены нормы морали.

Авторы неофрейдистских подходов (К. Юнг, А. Адлер, Э. Эриксон и др.) не соглашались с З. Фрейдом по вопросу полной обусловленности поведения человека психосексуальными факторами, а включали в это состав ряд социальных потребностей, мотивов и условий жизни.

По мнению А. Адлера, человек рождается с социальным интересом, определяющим его взаимодействие с другими людьми, а также способности достижения цели жизни. Именно цели, а не инстинкты объясняют повседневное поведение человека. К. Г. Юнг подчеркивал, что не сексуальные влечения, а коллективное бессознательное, вобравшее в себя общечеловеческий опыт, определяет психическое развитие личности.

Гуманистический подход. Здесь приоритет отдается изучению сознательного опыта человека, его высших потребностей. Человек не запрограммирован, а открыт для самосовершенствования (К. Роджерс). Американский психолог А. Маслоу считает наивысшей врожденной потребностью человека потребность в самоактуализации. Этим он подчеркивает роль самого индивида в построении своей личности.

Представители **когнитивной психологии** (У. Найссер, А. Пайвио и др.) отводят в поведении субъекта решающую роль знания. Для них центральным становится вопрос об организации знания в памяти субъекта, которое позволяет ему воспринимать окружающий мир и выбирать способ правильного поведения в нем.

4.3. Социализация личности. Механизмы и институты социализации личности

Становление личности происходит в процессе социализации. Социализация личности представляет собой процесс формирования личности в определенных социальных условиях, процесс усвоения человеком социального опыта, в ходе которого человек преобразует социальный опыт в собственные ценности и ориентации, избирательно вводит в свою систему поведения те нормы и шаблоны поведения, которые приняты в обществе или группе.

Г. М. Андреева выделила следующие стадии социализации:

1) первичная социализация, или стадия адаптации (от рождения до подросткового периода ребенок усваивает социальный опыт некритически, адаптируется, приспосабливается, подражает);

2) стадия индивидуализации (появляется желание выделить себя среди других, критическое отношение к общественным нормам поведения);

3) стадия интеграции (появляется желание найти свое место в обществе, вписаться в общество);

4) трудовая стадия социализации (охватывает весь период зрелости человека, весь период его трудовой деятельности, когда человек не только усваивает социальный опыт, но и воспроизводит его путем активного воздействия на среду через свою деятельность);

5) послетрудовая стадия социализации (рассматривает пожилой возраст как возраст, вносящий существенный вклад в воспроизводство социального опыта, в процесс передачи его новым поколениям).

Социализация человека происходит посредством механизмов социализации – способов сознательного или бессознательного усвоения и воспроизводства социального опыта. Одним из первых был выделен механизм, который с известной долей условности можно обозначить как **единство подражания, имитации, идентификации**. Сущность данного механизма заключается в стремлении человека к воспроизводству воспринимаемого поведения других людей. Если мы посмотрим на детскую игру с точки зрения действия данного механизма,

то увидим воспроизведение многих социальных отношений, о которых ребенок знает, особенно в сюжетно-ролевых играх.

Выделяют также **механизм полоролевой идентификации**, или **полоролевой типизации**. Сущность данного механизма состоит в усвоении субъектом психологических черт, особенностей поведения, характерных для людей определенного пола. В процессе первичной социализации ребенок сначала осознает свою принадлежность к определенному полу, затем у него формируется социальный идеал полоролевого поведения. При неправильном воспитании, например, когда родители очень хотели мальчика, а родилась девочка, которую они воспитывали как мальчика, и наоборот, нередко возникают нарушения полоролевой идентификации. Иногда это происходит, если в воспитании ребенка принимает участие только один родитель, представляющий эталон только мужского или только женского поведения. Возникает путаница ролей, приводящая к нарушению нормальных отношений с представителями другого пола.

Полоролевая идентификация является одним из ведущих механизмов социализации в любом обществе. Она сопровождает реализацию многих других механизмов, таких как социальная оценка желаемого поведения, подражание, конформизм и др.

Механизм социальной оценки желаемого поведения осуществляется на основе изученного З. Фрейдом принципа удовольствия-страдания – чувств, которые испытывает человек в связи с вознаграждениями (положительными санкциями) и наказаниями (отрицательными санкциями), поступающими от других людей. В этом случае подкрепляющим и формирующим фактором служит реакция окружающих, а образ взаимного восприятия является регулятором поведения.

Люди по-разному воспринимают друг друга и по-разному стремятся влиять на других. Одни действуют положительно, опираясь на доброжелательность, другие – отрицательно, обращаясь к критичности, т. е. присутствие «других» тормозит либо вообще блокирует деятельность человека. Это так называемые эффекты действия механизма социальной оценки, которые получили названия социальной фасилитации и социальной ингибиции.

Социальная фасилитация предполагает стимулирующее влияние одних людей на поведение, деятельность и общение других. Данный эффект возникает при положительном отношении людей друг к другу.

Существует психологический эффект обратного действия – **социальная ингибиция**, которая проявляется в негативном, тормозящем влиянии одного человека на другого. Такой эффект возникает обычно,

когда индивиды испытывают друг к другу негативные чувства – страх, пренебрежение, неуважение, ненависть, презрение и т. д. В ситуации социальной ингибции снижается уровень собственного достоинства, падает самооценка. Практически во всех ситуациях обучения и воспитания, когда критичность воспитателей преобладает над доброжелательностью, можно наблюдать возникновение эффекта социальной ингибции.

Наиболее распространенным механизмом социализации является **конформность**. Понятие конформности связано с термином «социальный конформизм», т. е. некритическое принятие и следование господствующим в обществе стандартам, нормам, стереотипам массового сознания, авторитетам и идеологии. Конформность можно рассматривать как механизм социализации, действующий как на уровне всего общества, так и в качестве индивидуализированного феномена. Податливость человека реальному или воображаемому давлению группы может быть разной у разных людей. Есть внешняя конформность, которая проявляется лишь во внешней согласии, но при этом индивид остается при своем мнении. Есть внутренняя конформность, при которой индивид действительно меняет свою точку зрения и преобразует внутренние установки в зависимости от мнения окружающих. Он воспринимает оценки окружающих как более обоснованные и убедительные, чем свои собственные.

Негативизм – это конформизм наоборот, стремление во что бы то ни стало поступать вопреки позиции большинства и любой ценой утверждать свою точку зрения. Зная негативные установки такого конформиста, можно заставить его поступать так, как нужно манипулятору. Негативист легко поддается на провокации окружающих, и манипулировать им так же легко, как и конформистом.

В целом, сохранение определенной меры конформности является условием оптимальной социализации, а доминирование или отсутствие данного качества может рассматриваться как нарушение процесса социализации и начало отклонения.

Социальное становление человека происходит в течение всей жизни и в разных социальных группах. Семья, детский сад, школьный класс – это социальные группы, составляющие ближайшее окружение индивида и выступающие в качестве носителей различных норм и ценностей. Такие группы, задающие систему внешней регуляции поведения индивида, называются институтами социализации. Выделяют наиболее влиятельные институты социализации – семью, школу (или школьный класс), производственную группу.

Семья является уникальным институтом социализации, поскольку ее невозможно заменить никакой другой социальной группой. Именно в семье осуществляется первый адаптационный период социальной жизни человека. До 6–7 лет для ребенка это главное социальное окружение, которое формирует его привычки, основы социальных отношений, систему значимостей и т. д. Дестабилизация института семьи, проявляющаяся в многочисленных конфликтах и разводах, может иметь весьма серьезные социально-психологические последствия, которые сказываются прежде всего на качестве социализации подрастающего поколения.

Школа, если рассматривать ее с точки зрения социализации человека, имеет также свои особые функции, которые связаны не столько с обучением и воспитанием, сколько с объективным процессом социальной дифференциации детей в свете их достижений, с функцией усвоения общественных норм и ценностей и др. Школа определяет социальное становление индивидов на определенном этапе жизненного пути, влияет на социальное становление каждого молодого человека систематически и в течение длительного времени.

Значение трудового коллектива в социализации определяется возможностями самореализации и самоактуализации человека в интересующей его деятельности. На работе человек проводит много времени, и, если его выбор оказался неудачным, если он испытывает разочарование в своей профессиональной деятельности, это может послужить серьезной причиной для нарушения всех других социальных отношений и способствовать социальной дезадаптации личности.

4.4. Жизненный путь личности

Для обозначения временных характеристик индивидуального и социального развития человека употребляют категорию возраста. Мы привыкли отождествлять возраст лишь с хронологией развития, однако кроме хронологического возраста, который отражает длительность жизни человека, выделяют также физиологический, психологический и педагогический возраст. Физиологический возраст определяется по степени развитости основных физиологических систем организма, психологический возраст – по степени сформированности основных структур психики, педагогический – по мере овладения индивидом культурой данного общества. Вполне понятно, что не всегда бывает совпадение возрастов.

Психосоциальная концепция развития личности, разработанная известным психологом Э. Эриксоном, отражает тесную связь психики

человека и характера общества, в котором он живет. Эриксон ввел понятие «групповая идентичность». Групповая идентичность формируется с первых дней жизни; ребенок ориентирован на включение в определенную социальную группу, начинает понимать мир так, как эта группа. Но постепенно у ребенка формируется и эгоидентичность – чувство устойчивости и непрерывности своего «Я», несмотря на то, что идут многие процессы изменения.

Наиболее существенный вклад Э. Эриксона в теорию личностного развития состоит в выделении и описании восьми жизненных психологических кризисов, неизбежно наступающих у каждого человека.

1. Кризис доверия-недоверия (в течение первого года жизни).
2. Автономия в противоположность сомнениям и стыду (около 2–3 лет).
3. Проявление инициативности в противовес чувству вины (примерно от 3 до 6 лет).
4. Трудлюбие в противоположность комплексу неполноценности (возраст от 7 до 12 лет).
5. Личное самоопределение в противоположность индивидуальной сестроты и конформизму (от 12 до 18 лет).
6. Интимность и общительность в противовес личностной психологической изолированности (около 20 лет).
7. Забота о воспитании нового поколения в противоположность погружению в себя (между 30 и 60 годами).
8. Удовлетворенность прожитой жизнью в противоположность отчаянию (старше 60 лет).

Формирование эгоидентичности – длительный процесс, который включает ряд стадий развития личности.

На стадии младенчества главную роль в жизни ребенка играет мать. В результате правильного ухода у ребенка формируется базовое доверие к миру. Вторая стадия раннего детства связана с формированием автономии и независимости, ребенок учится контролировать себя. В конце этой стадии должно быть равновесие «автономии» и «стыда». На 3-й стадии ребенок уже убежден, что он личность, у него формируется чувство предприимчивости, инициативы, которое закладывается в игре. В младшем школьном возрасте (4-я стадия) уже школа приобщает ребенка к знаниям о будущей деятельности, передает технологический этнос культуры. В подростковом возрасте (5-я стадия) формируется центральная стадия эгоидентичности. Подросток находит свое «Я», признание себя со стороны окружающих. На 6-й стадии (молодость) для человека актуальным становится поиск

спутника жизни, тесное сотрудничество с людьми, укрепление связей со своей социальной группой. Центральная стадия – 7-я – взрослый этап развития личности. Положительные симптомы этой стадии: личность посвящает себя нужному любимому труду и заботе о детях, удовлетворена собой и своей жизнью. Если не на кого излить свое «Я», то человек опустошается. После 50 лет (8-я стадия) происходит создание завершенной формы эгоидентичности на основе всего пути развития личности, человек принимает себя и свою жизнь. Если принятия себя и жизни не произошло, то человек чувствует разочарование, чувствует, что жизнь прошла неверно, зря.

Проблема жизненного пути личности была сформулирована в психологии в целях наиболее полного и адекватного исследования психологических особенностей личности. Указанная проблема была поставлена Ш. Бюлер, но исследована позднее в ряде работ отечественных психологов. Движущей силой развития, по Ш. Бюлер, является врожденное стремление человека к самоосуществлению, или самоиспользованию, – всесторонней реализации самого себя. Концепция рассматривает жизненный путь человека как процесс, состоящий из пяти фаз.

Первая фаза (возраст до 16–20 лет) характеризуется отсутствием у индивида собственной семьи и профессиональной деятельности. Это период предшествующий самоопределению.

Вторая фаза (с 16–20 до 25–30 лет) – период проб (разные виды деятельности, поиск спутника жизни).

Третья фаза (от 25–30 до 45–50 лет) – пора зрелости. Наблюдается стойкое продвижение к своему желанному самоопределению.

Четвертая фаза (от 45 до 70 лет) – фаза стареющего человека: завершение трудовой деятельности, возраст душевного кризиса вследствие биологического увядания.

Пятая фаза (от 65–70 лет до смерти) – старость: профессиональная деятельность заменяется хобби, во внутреннем мире стариков преобладают предчувствие близкого конца и желание покоя.

Личность стала рассматриваться двояко: и как объект, и как субъект жизни. Обладая качеством субъекта жизни, личность организует и структурирует свою жизнь, регулирует ее ход, выбирает и осуществляет избранное направление. Обсуждение проблемы жизненного пути личности ведется с помощью целого ряда понятий: жизненный путь, жизненная цель, жизненные задачи, жизненный план, личностная перспектива, сценарий жизни.

Существует два основных подхода к объяснению процесса структурирования жизненного пути с помощью его планирования и сценарного воплощения.

Согласно первому подходу, представленному в работах отечественных авторов (С. А. Рубинштейн, Б. Г. Ананьев и др.), личность осознанно выбирает и регулирует процесс жизни. Подчеркивается роль родителей в формировании представлений ребенка о целях и структуре жизненного пути.

Второй подход (А. Адлер, К. Роджерс, Э. Берн и др.) построен на уверенности в преимущественно бессознательном выборе жизненного плана и жизненного сценария, который осуществляется на ранних стадиях развития ребенка.

Личность способна выбирать разные сценарии или модели поведения. Одни из них могут способствовать успеху, другие – приводить к неудаче, но все они позволяют личности задавать жизни определенное направление, которое обеспечивает возможность достижения жизненной цели.

Л е к ц и я 5. БИОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДСТРУКТУРА ЛИЧНОСТИ: ПОЗНАВАТЕЛЬНЫЕ ПРОЦЕССЫ

5.1. Чувственное познание: ощущение, восприятие, представление

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

Структура приема информации включает в себя следующие этапы: раздражитель (слуховой, зрительный) воздействует на органы чувств, в результате чего возникают нервные импульсы, которые по нервным проводящим путям поступают в головной мозг, обрабатываются там и формируются в отдельные ощущения, затем складывается целостный образ восприятия предмета, который сопоставляется с эталоном памяти, в результате чего происходит опознание предмета, а затем посредством мыслительной деятельности – осмысленное понимание информации.

Наиболее простым психическим познавательным процессом является ощущение. **Ощущение** – это познавательный психический процесс, который заключается в отражении свойств объективного мира в виде отдельных чувственных качеств (холодно, громко, ярко и т. д.).

Способность к ощущению присуща всем животным, в том числе и насекомым. У низших представителей животного мира чувствительность как бы равномерно разлита по всему телу и не связана с определенными органами. Далее в процессе эволюции чувствительность сосредоточивается в специальных органах чувств. Предметы и явления действительности, воздействующие на наши органы чувств, называются раздражителями, а воздействие раздражителей на органы чувств – раздражением. Раздражение, в свою очередь, вызывает в нервной ткани возбуждение.

Ощущение возникает как реакция нервной системы на тот или иной раздражитель и, как всякое психическое явление, имеет рефлекторный характер.

Физиологическая основа ощущения – деятельность специального нервного аппарата, называемого анализатором. Анализаторы состоят из рецепторов, проводящих нервных путей и корковых проекционных зон головного мозга. Каждый анализатор воспринимает строго определенные специфические воздействия внешнего или внутреннего мира (для сетчатки глаза таким адекватным раздражителем является световая энергия (например, звуковые колебания она не воспринимает).

Классификация ощущений может быть осуществлена по различным основаниям:

1) по модальности (качеству): зрительные, слуховые, обонятельные, статические, кинестетические, органические (голод, жажда и др.), болевые и т. д.;

2) по физическим параметрам раздражителей, вызывающих данное ощущение: механические, химические, оптические, акустические;

3) по расположению рецепторов: интерорецептивные (рецепторы расположены на поверхности внутренних органов), проприорецептивные (рецепторы расположены внутри мускулов, сухожилий, суставов), экстерорецептивные (рецепторы расположены на поверхности тела).

Психофизические закономерности ощущений. Ощущения зависят от внешних раздражителей. Не всякий раздражитель вызывает ощущение. Он может быть очень слаб для этого (мы не слышим множество вибраций окружающих нас тел, не видим невооруженным глазом происходящих вокруг нас микроскопических изменений). Нужна определенная минимальная интенсивность раздражителя для того, чтобы вызвать ощущение.

Минимальная интенсивность (сила) раздражителя, вызывающая едва заметное ощущение, называется *нижним абсолютным порогом*

ощущений. Чем ниже нижний абсолютный порог ощущений, тем чувствительность выше, и наоборот.

Максимальная сила раздражителя, при которой еще возникает адекватное действующему раздражителю ощущение, – *верхний абсолютный порог ощущений*. Если увеличивать далее силу раздражителя, наступает момент, когда данное ощущение либо исчезает, либо качественно меняется, например превращается в болевое (свет слепит).

Величины абсолютных порогов у разных людей различны. Это зависит от функционального состояния рецептора, возраста человека, характера его деятельности (обычно у людей со слабой нервной системой высокая чувствительность, и наоборот).

Также существуют и разностные (дифференциальные) пороги ощущений, т. е. минимальное различие между двумя раздражителями, способное вызвать едва заметные изменения интенсивности ощущений.

Психофизиологические особенности ощущений:

1) *адаптация* – привыкание органа чувств к длительно действующему раздражителю. Изменение чувствительности, происходящее по типу адаптации, имеет свои временные характеристики (они различны для разных органов чувств: человек приобретает способность хорошо ориентироваться в темноте через 30 секунд, слышать – через 15 секунд, а слабые прикосновения к коже перестают восприниматься еще быстрее).

2) *контраст* – изменение чувствительности к адекватному раздражителю под влиянием предшествующего или сопутствующего, противоположного по качеству раздражителя (например, в силу контраста обостряется ощущение кислого).

Изменение чувствительности анализатора под влиянием раздражения других органов чувств называется **взаимодействием ощущений**. Общая закономерность: слабые раздражители повышают, а сильные – понижают чувствительность анализатора при взаимодействии. Это проявляется в явлении *сенсibilизации* – повышении чувствительности органа чувств в связи с определенным его психофизиологическим состоянием (об этом свидетельствуют факты изменения чувствительности глаз и языка в ответ на предъявление слов «кислый, как лимон»). *Синестезия* возникает под влиянием раздражения одного анализатора ощущения, характерного для другого (например, зрительно-слуховые – при воздействии звука возникают зрительные образы: острый вкус, кричащий цвет, сладкий звук).

Особенности развития ощущений. Человек рождается с готовыми органами чувств и готовой способностью к ощущениям. В течение

жизни его анализаторы совершенствуются, ощущения становятся более точными. Обязательным условием развития ощущений человека является его активная и разнообразная практическая деятельность. Не меньшее значение имеют и специальные упражнения для развития ощущений при воспитании ребенка в детском саду и в школе, направленные на повышение абсолютной и различительной чувствительности зрения, слуха, осязания и т. д.

Сенсорное воспитание, как целенаправленное развитие ощущений, надо начинать как можно раньше. Первая забота взрослого – проверить и в дальнейшем обеспечить нормальное функционирование органов чувств ребенка. Вторая обязанность – организовать его разнообразную и активную деятельность (детей надо учить рисовать, лепить, конструировать, рассматривать картинки и слушать музыку, петь, танцевать, наблюдать окружающую природу). Большое значение в сенсорном воспитании имеют выполнение различных, доступных возрасту трудовых заданий, занятия по развитию речи, коллективные подвижные игры, физические упражнения. Ребенка надо заинтересовать указанными видами деятельности.

Развитие ощущений у детей идет в следующих направлениях. Ощущения становятся все более дифференцированными. Дошкольнику четырех лет, например, трудно различить между собой запах и вкус апельсина; оба эти ощущения слиты в одно целое. В дальнейшем ребенок отчетливо отделяет друг от друга разные виды ощущений, получаемые от одного предмета. С возрастом увеличивается как количество свойств, которые ребенок может выделить в предмете, так и количество предметов, которые он познает посредством ощущений. По мере развития и воспитания ребенка ощущения его становятся более точными и тонкими. Ребенок научается различать не только основные хроматические цвета, но и оттенки между ними, не только музыкальные тона, но и полутона и т. д. Усвоение ребенком языка делает его ощущения осознанными. Называя словами свойства предметов, выделенные слухом, зрением, осязанием и другими видами ощущений, ребенок лучше запоминает их и получает возможность сознательно сравнивать однородные свойства (так, усвоение музыкальной терминологии помогает ребенку сравнивать музыкальные звуки по громкости, высоте, тембру и т. п.).

Дальнейшее развитие ощущения получают у детей школьного возраста: острота зрения, цветоощущение, тонкость суставно-мышечных ощущений, слуховые, кожные и другие ощущения. Степень развития у детей тех или иных ощущений находится в прямой зависимости от де-

тельности школьника, в процессе которой происходит их совершенствование.

Восприятие человека – необходимая предпосылка и условие его жизни и практической деятельности. На основе восприятия возможна деятельность других психических функций – памяти, мышления, воображения. Вместе с тем оно служит регулятором взаимодействия человека с окружающим миром.

Восприятие – психический познавательный процесс отражения предметов и явлений в совокупности их свойств и частей при их непосредственном воздействии на органы чувств. Результатом этого процесса является так называемый перцептивный образ. Сложность возникающего образа всегда сочетается с его более или менее выраженным индивидуальным своеобразием, т. е. перцептивные образы одних и тех же явлений, возникающие у разных людей, могут существенно отличаться друг от друга.

Восприятие – это сложная познавательная деятельность, включающая целую систему перцептивных действий, т. е. действий, которые позволяют обнаружить объект восприятия, опознать его, измерить, оценить.

Физиологической основой восприятия являются два вида нервных связей, образующихся в коре головного мозга:

- нервные связи, образующиеся в рамках одного анализатора (или внутрианализаторные), – зрительное восприятие, слуховое и т. п.;
- нервные связи, образующиеся в рамках двух и более анализаторов (или межанализаторные) – зрительно-слуховое восприятие, зрительно-кинестетическое и т. п.

В зависимости от преобладающей роли того или иного органа чувств (анализатора) различают зрительное, слуховое, осязательное, обонятельное и вкусовое восприятие.

Существует также *классификация видов* восприятия по формам существования материи. По данному параметру выделяются: восприятие времени – как отражение объективной временной действительности; восприятие движения – как изменение положения объекта в пространстве и во времени (т. е. направления и скорости) и восприятие пространства, включающее восприятие формы предметов, их величины (протяженности), глубины и удаленности друг от друга, а также направления, в котором находятся объекты восприятия.

В качестве ведущих *свойств* восприятия можно назвать следующие:

1. Целостность – свойство, позволяющее получить целостный образ предмета во всем многообразии и соотношении его свойств и сторон.

2. Предметность – выражается в отнесенности наглядного образа восприятия к определенным предметам внешнего мира или моментам объективной действительности.

3. Осмысленность – обеспечивает осознание того, что воспринимается; истолкование образов, возникающих в результате восприятия, в соответствии со знаниями субъекта, его прошлым опытом, придание им определенного смысла.

4. Обобщенность – отражение единичных объектов как особого проявления общего, представляющего собой определенный класс объектов, однородных по какому-либо признаку.

5. Константность – характеризует относительное постоянство формы, величины и цвета предметов при изменяющихся условиях их восприятия (именно благодаря этому свойству мы получаем возможность узнавать предметы в различной обстановке).

6. Избирательность – преимущественное выделение одних объектов по сравнению с другими, раскрывающее активность человеческого восприятия.

Приведенные свойства, присущие в той или иной степени практически всем познавательным процессам, характеризуют сущность процесса восприятия. Кроме того, у восприятия, как и у любого психического процесса, есть свойства, определяющие его продуктивность. К ним относятся показатели производительности, качества и надежности перцептивной деятельности.

Результаты восприятия во многом определяются прошлым опытом, интересами, знаниями человека. Эта зависимость восприятия от прошлого опыта называется **апперцепцией**. Чем богаче прошлый опыт человека, тем больше он видит в предмете. Более того, иногда человек может увидеть то, что хочет, даже в том случае, если в данный момент этого нет перед его глазами. Поэтому, излагая новый материал по любому предмету, целесообразно апеллировать к жизненному опыту учеников соответствующего возраста, к тому, что им приходится наблюдать дома, на улице, в школе.

Развитие восприятия идет в направлении от малодифференцированного, неорганизованного, слабоуглубленного анализа к глубокому и целенаправленному восприятию. Младшие школьники часто выделяют мелкие, случайные детали. Высокая эмоциональность, яркость восприятия часто приводят к тому, что дети хуже воспринимают схематические и символические изображения, чем наглядные. При ослаб-

лении контроля учителя за данной стороной психического развития ребенка у учеников в более старших классах могут возникнуть сложности при изучении математики, физики, химии и других предметов. Эффективным методом организации восприятия для снижения отрицательных моментов его развития в этом возрасте является сравнение, благодаря которому восприятие становится более глубоким, точным и полным.

Представление – образ предмета или явления, не воздействующего в данный момент на органы чувств. Таким образом, представление – это наглядный образ предмета, явления или события, возникающий на основе прошлого опыта (т. е. в результате ощущения и восприятия) путем его воспроизведения в памяти или воображении.

Представления – чувственные образы, и их чаще всего классифицируют по тем анализаторам, с которыми связано их возникновение. По видам анализаторов, которые участвуют в их формировании, выделяют представления: зрительные (образ человека, предмета, пейзаж), слуховые (представление музыкальной мелодии), обонятельные (представление запаха цветов и пр.), осязательные (представление вещи, к которой прикасался раньше), двигательные (представление движений тела при прыжке) и др.

Различные виды представлений проявляются у людей по-разному, что объясняется их индивидуальными особенностями.

5.2. Память и внимание как психические познавательные процессы

Память – это запоминание, сохранение и последующее воспроизведение обстоятельств жизни и деятельности личности, ее прошлого опыта, а также забывание этой информации.

Наиболее распространенной классификацией процессов памяти является предложенное П. П. Блонским разделение памяти на четыре вида в зависимости от особенностей материала запоминания и воспроизведения:

- двигательная память – это память на различные движения и их системы, позволяющая формировать практические и трудовые навыки;
- эмоциональная (аффективная) память – это память на чувства;
- образная память – это память на образы (зрительные, слуховые, осязательные, обонятельные и вкусовые);
- словесно-логическая (вербальная) память – это память на мысли и речь.

В зависимости от характера деятельности, в ходе которой совершается запоминание и воспроизведение, память можно подразделить:

- на произвольную память, которая осуществляется без участия воли и во многом определяется особенностями раздражителей и их значимостью для личности;
- произвольную память, характеризующуюся заранее поставленной целью и специальными (мнемическими) приемами запоминания.

По способу запоминания А. А. Смирнов выделил следующие виды памяти:

- механическую память, не опирающуюся на понимание;
- смысловую память, основанную на обобщенных и систематизированных ассоциациях, отражающих наиболее важные и существенные стороны и отношения предметов.

По продолжительности запоминания и сохранения материала память делится на кратковременную и долговременную. Кроме того, выделяют и оперативную память, обслуживающую непосредственно осуществляемые человеком действия.

Основные процессы памяти:

1. Запоминание – протекает в трех формах: запечатление, определяемое как кратковременное и долговременное сохранение материала, предъявляемого однократно на несколько секунд; произвольное запоминание – сохранение в памяти неоднократно воспринимаемого материала; преднамеренное запоминание, или заучивание.

Выделяют следующие основные мнемические действия, а точнее системы или совокупности действий, выступающие в качестве мнемических приемов или способов запоминания: группировка, выделение опорных пунктов, составление плана, классификация, структурирование, схематизация, аналогия, мнемотехнические приемы, перекодирование и т. п.

Этапы запоминания включают: закрепление внешнего воздействия в памяти; обработку информации, поступающей в мозг; формирование следа раздражителя, позволяющего извлекать информацию, закрепленную на первом этапе.

2. Сохранение – более или менее длительное удержание в памяти некоторых сведений, проявляющееся в двух формах: собственно сохранение и забывание, как его обратная сторона.

3. Воспроизведение – представляет собой воссоздание сохраненного в памяти материала, протекает на нескольких уровнях: узнавание как воспроизведение при опоре на восприятие, когда часть объекта

признается знакомой; собственно воспроизведение, не вызывающее затруднений, и припоминание, требующее волевого усилия.

В игровой, учебной и трудовой деятельности память функционирует в тесной взаимосвязи с другими психическими процессами и свойствами личности ученика.

Развитие памяти представляет собой процесс перехода от запоминания более простыми и менее эффективными способами к более сложному и эффективному запоминанию. В процессе обучения личности и созревания мозга память становится более управляемой, произвольной, способной запоминать разнообразный материал и в большем объеме. В связи с этим увеличиваются и показатели продуктивности памяти: скорость, прочность и точность запоминания и воспроизведения.

Память развивается в течение всей школьной жизни ребенка. В младшем школьном возрасте появляется только тенденция к опосредованному и произвольному запоминанию. Для этого периода характерны ситуации, когда запомнить без применения каких-либо средств гораздо проще, чем запомнить осмысливая и организуя материал.

К младшему подростковому возрасту память становится более произвольной, осмысленной и опосредованной. В старшем подростковом и раннем юношеском возрасте опосредованная память становится доминирующей и развивается в направлении интеллектуализации.

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.

Закон интереса: интересное легко запоминается, потому что на это мы не тратим усилий.

Закон усиления первоначального впечатления – чем ярче первое впечатление от запоминаемого, тем прочнее само запоминание.

Закон торможения – всякое последующее запоминание тормозит предыдущее.

Закон края – лучше запоминается то, что сказано в начале и в конце информационного ряда.

Закон повторения – повторение способствует лучшему запоминанию.

Для лучшего запоминания широко используются приемы запоминания, или мнемотехника:

• **метод ассоциаций.** Запоминание даты можно ассоциировать с событием, которое хорошо сохранено в памяти;

• **прием рифмы.** Любой человек лучше запоминает стихи, чем прозу;

• **прием использования специально составленных предложений или отдельных слов** (слово «овал» помогает запомнить самые крупные реки России – Обь, Волга, Амур, Лена);

• **метод мест.** Предметы, которые нужно запомнить, размещают по хорошо известному маршруту и фиксируют их в памяти.

Из множества окружающих объектов, предметов и явлений человек выделяет те, которые представляют для него интерес, соответствуют его потребностям.

Человек находится не в вакууме, а в мире, где на него действует огромное число всевозможных раздражителей. Что-то человек замечает, что-то проходит мимо него, на интересное или привлекательное он обращает свое внимание, а другое остается незамеченным. В этом проявляется избирательный характер нашего познания.

Внимание – это направленность и сосредоточенность сознания на объекте, имеющем для личности определенное значение, которые предполагают сенсорную, двигательную и интеллектуальную активность индивида.

Направленность – это выделение из множества объектов тех, которые сейчас интересны, необходимы человеку. Направленность предполагает не только выбор объекта, но и удержание его в своем поле зрения какое-то время, а также переключение внимания на тот объект, на который его направляют.

Сосредоточенность – это процесс углубления в деятельность, отвлечение от всего того, что не имеет к ней отношения. Благодаря сосредоточенности деятельность протекает организованнее, быстрее, лучше.

Среди всех психических явлений внимание занимает особое место: оно не является самостоятельным психическим процессом и не является свойством личности. Внимание выступает как условие протекания психических познавательных процессов.

Физиологической основой внимания является деятельность головного мозга. Когда человек направляет свое внимание на какой-то объект, то через зрительные анализаторы в мозг идет сигнал. В коре головного мозга возникает процесс возбуждения, а вокруг развивается торможение – человек поглощен одним объектом, другие на него не действуют. Физиологической основой простейших видов внимания является безусловный ориентировочный рефлекс: «Что такое?». Иногда у очень увлеченного чем-то человека в коре головного мозга

может возникнуть сильный очаг возбуждения – доминанта. Этот центр господствует над всеми другими центрами, подавляет одни и притягивает к себе другие. Очень важна для понимания природы внимания также деятельность ретикулярной формации. При сосредоточении внимания на чем-то ретикулярная формация не пропускает в кору другие, незначимые сигналы, которые могли бы нарушить внимание. В последнее время большую роль играет представление и о ведущей роли коры больших полушарий, в которой есть особые клетки – нейроны внимания.

В психологии описан ряд разновидностей внимания. Часто выделяют внешнее, обращенное на окружающий мир, и внутреннее внимание, направленное на собственные мысли и переживания.

В зависимости от выраженности целевой направленности и уровня необходимых волевых усилий различают непроизвольное, произвольное и послепроизвольное внимание.

Внимание, возникающее без всякого намерения человека, без заранее поставленной цели, не требующее волевых усилий, называют непроизвольным (идет урок, вдруг стук в дверь и входит опоздавший – все смотрят на него).

Факторы, вызывающие непроизвольное внимание:

1. Интенсивность и неожиданность раздражителя (очень сильный сигнал сирены, яркая вспышка света, изменение силы голоса учителем).

2. Контрастность раздражителей (в тишине всегда привлекает внимание шепот, на фоне темных тонов бросается в глаза светлый).

3. Новизна, необычность раздражителя (машина новой марки на улице, новое платье на ком-то).

4. Динамичность раздражителей (прыгающая реклама, мерцающие маяки).

5. Начало и конец действия, прерывистость раздражителя (закончился дождь, прервалось объяснение учителя).

6. Эмоциональный тон раздражителя.

7. Раздражители, связанные с удовлетворением актуальных потребностей личности.

Таким образом, непроизвольное внимание вызывается не самим человеком, а особенностями объектов.

Произвольное внимание вызывается сознательно. Это активное, целенаправленное сосредоточение сознания, поддержание определенного уровня которого связано с волевыми усилиями. Его функционирование обусловлено задачей, стоящей перед человеком.

На основании произвольного внимания организуется любая деятельность человека. Условия поддержания устойчивости произвольного внимания: осознание долга, необходимости быть внимательным; отчетливое понимание конкретной задачи; привычная обстановка для работы; возникновение интереса к результатам деятельности; словесное напоминание самому себе, что нужно быть внимательным; общее психическое состояние человека.

Таким образом, произвольное внимание создается самим человеком.

Послепроизвольное внимание возникает на основе произвольного. В послепроизвольном внимании снимается роль волевого усилия при наличии повышенного интереса к объекту.

Все три вида внимания присутствуют в любой деятельности человека.

Основные свойства внимания:

1. Концентрация – это степень и интенсивность сосредоточенности на объекте. Во многом данное свойство определяется сложностью и динамичностью объекта.

2. Устойчивость – это способность поддерживать достаточно высокий уровень сосредоточенности столько времени, сколько необходимо для данной деятельности, а также способность сопротивляться отвлекающим обстоятельствам. Устойчивость зависит от силы нервных процессов, вида деятельности, активности и интереса самого человека при выполнении деятельности. Внимание может быть устойчивым 15–20 минут, затем колеблется. Колебания как динамическая характеристика – это периодические кратковременные произвольные изменения степени интенсивности внимания.

3. Объем внимания – это количество объектов, которые достаточно ясно удерживаются в поле зрения за единицу времени (объем внимания взрослого человека – 5–7 объектов, у детей – 2–5). Объем внимания зависит: от степени знакомства с объектами, от группировки объектов, связи между ними, распределения в пространстве, от осмысленности материала.

4. Распределение внимания – это успешное выполнение двух и более видов деятельности одновременно. Оно возможно в том случае, если один из видов деятельности хорошо освоен и выполняется автоматически.

5. Переключение внимания – это перемещение внимания с одного объекта на другой в связи с поставленной задачей. Способность переключать внимание с одного объекта на другой зависит от индивидуальных особенностей человека – его характера, темперамента, а

также от характера объекта, интереса к предмету. Путем упражнений можно развить довольно высокую скорость переключения внимания. Выделяют такие показатели переключения внимания, как время, затраченное на переход, производительность работы, точность работы (ошибки).

Существуют такие недостатки внимания, как рассеянность и отвлекаемость. Рассеянность – это неспособность сосредоточиться на чем-то определенном в течение длительного времени. Отвлекаемость – это непроизвольное перемещение внимания с одного объекта на другой. Оно возникает при действии посторонних раздражителей на человека, занятого в данный момент какой-либо деятельностью.

Генетически первым появляется непроизвольное внимание в раннем детском возрасте, оно связано с ориентировочным рефлексом. Ходьба и речевое общение очень заметно расширяют круг объектов восприятия и действий ребенка. Он не только берет предметы в руки, всматривается, вслушивается, но и активно действует с ними.

На втором и третьем году жизни развивается устойчивость и сосредоточенность внимания, происходит это главным образом в играх. У дошкольников требования к вниманию неуклонно повышаются. Несмотря на то, что их особенно привлекает все яркое, красочное, эмоциональное, непосредственно интересное, у дошкольников заметно развивается произвольное внимание. Но оно еще неустойчиво: дети плохо им управляют, быстро устают, легко отвлекаются.

С поступлением в школу основным видом деятельности детей становится учение. Постепенное усложнение содержания учебного материала требует более высокого развития сосредоточенности и устойчивости произвольного внимания, расширения объема внимания, развития способности к его переключению и распределению в процессе учебной деятельности. Опытные и понимающие психологию детей педагоги учитывают особенности внимания школьников. С целью активизации познавательной активности и внимания школьников на уроке педагоги применяют разнообразные методические и психологические приемы преподавания, формы и методы обучения.

Подростковый возраст – возраст интенсивного развития произвольного и послепроизвольного внимания. Устойчивость внимания повышается до 40–45 минут, объем, по данным тахистоскопического исследования, составляет до 4–6 объектов; значительно выражена способность распределения и переключения внимания. Произвольное внимание становится ведущим в учебной деятельности подростков.

5.3. Мышление и воображение

Познание объективной действительности начинается с ощущения и восприятия. Мышление основывается на чувственном познании, но далеко выходит за его пределы. То есть человек способен отражать особенности окружающего мира, которые недоступны непосредственному восприятию. **Мышление** – это социально обусловленный, неразрывно связанный с речью процесс обобщенного и опосредованного отражения действительности в ее связях и отношениях между познаваемыми объектами.

Переход от чувственного познания к мышлению осуществляется с помощью слова (т. е. с участием второй сигнальной системы). Посредством слова люди обобщают признаки объектов, выделяют существенные из них, фиксируют и хранят информацию, передают ее другим людям, т. е. материальной основой мышления является речь. Чем глубже и основательнее продумана та или иная мысль, тем более четко и ясно она выражается в словах, в устной и письменной речи. И наоборот, чем больше совершенствуется, оттачивается словесная формулировка какой-то мысли, тем отчетливее и понятнее становится сама мысль.

Неразрывная связь мышления с языком отчетливо обнаруживает социальную, общественно-историческую сущность человеческого мышления. Познание предполагает преемственность всех связей, приобретенных в ходе человеческой истории. От общества человек получает всю сумму знаний, которые человечество приобрело до него. Все это происходит благодаря тому, что человек может не только фиксировать, но и передавать знания с помощью языка.

Социальная природа мышления раскрывается также в том, что именно в обществе возникает потребность или необходимость что-либо понять, узнать, объяснить. Именно в обществе, в процессе практической деятельности, общественной или личной жизни человек сталкивается с неожиданным, незнакомым, с проблемами и задачами. И в том, какие задачи и в каком направлении он будет решать, раскрывается социальная природа мышления.

Таким образом, человеческое мышление возникает в обществе, в нем развивается и совершенствуется, вне общества оно невозможно.

В психической деятельности человека различают три основных вида мышления.

Наглядно-действенное мышление – мыслительная задача решается в процессе практической деятельности (глядя на вещь и оперируя ею),

опирается на непосредственное восприятие и преобразование предметов в процессе действий с ними.

Наглядно-образное мышление – мыслительная задача решается на образном материале и характеризуется опорой на представления о предмете и действии с ним.

Словесно-логическое мышление – задача решается в словесной (вербальной) форме с опорой на понятия, которые отражают общее, сущность предметов и выражаются в словах или других знаках.

В мыслительной деятельности каждого человека представлены все виды мышления. Они неразрывно взаимосвязаны, но степень их развития и проявления во многом определяется ведущим видом деятельности человека.

Мышление существует в следующих формах: понятие, суждение, умозаключение.

Понятие – это мысль, в которой отражаются общие, существенные и отличительные признаки предметов и явлений (человек, хоккей, дом и т. д.). Понятия лежат в основе знаний людей о предметах и явлениях окружающего мира, накопленных человечеством. Каждое новое поколение усваивает понятия в готовом виде, в уже сложившихся словесных формах. Понятия бывают конкретными (стол, море, книга и т. п.) и абстрактными (сила, справедливость и т. п.). Содержание понятия раскрывается в суждениях.

Суждение – это словесное формулирование понятия, в котором отражаются связи между предметами и явлениями действительности или между их свойствами и признаками (бытие определяет сознание). Суждения бывают общими, единичными и частными.

С суждениями связан процесс **умозаключения**, представляющий собой рассуждение, в ходе которого истинность определенного суждения выводится из истинности других суждений (на основе нескольких суждений делается вывод, т. е. это связь между мыслями).

Таким образом, мышление как предмет формальной логики представляет собой рассуждающую деятельность ума.

Процесс мышления может быть проанализирован через его основные мыслительные операции:

1. Анализ – мысленное расчленение целого на части и выделение отдельных признаков элементов.
2. Синтез – мысленное соединение выделенных в ходе анализа компонентов целого.
3. Сравнение – сопоставление, в результате которого устанавливается сходство и различие объектов.

4. Абстрагирование – обеспечивает выделение одних признаков и отвлечение от других.

5. Обобщение – выделение относительно устойчивых свойств и отношений. В основе лежит абстракция – абстрагируя, мы начинаем мыслить в обобщенном виде.

6. Конкретизация – операция противоположная абстракции, т. е. переход от абстракции и обобщения к конкретной действительности.

7. Классификация – это разделение и последующее объединение предметов или явлений более общим понятием, обозначающим классы тех или иных предметов или явлений.

8. Систематизация – мысленное расположение классов, предметов или явлений в определенном порядке, в соответствии с существующими между ними связями.

Необходимость в мышлении возникает тогда, когда перед человеком появляются цель, проблема, новые, неизвестные обстоятельства или условия деятельности, т. е. возникает проблемная ситуация. Имеющиеся у человека знания оказываются недостаточными для ее решения. Именно отсюда и берет начало умственная деятельность, с помощью которой и удается создать, найти, изобрести новые способы, средства достижения целей и удовлетворения потребностей.

Следует различать проблемную ситуацию и задачу. Проблемная ситуация характеризуется неясностью, расплывчатостью, неопределенностью и т. п. (пойти туда, не знаю куда, найти то, не знаю что). Задача всегда имеет данное, или известное, и искомое, или неизвестное. Решение задачи открывает искомое.

У каждого человека по-разному развиваются и проявляются следующие особенности мышления:

самостоятельность – проявляется в умении увидеть новую проблему и поставить новый вопрос, а затем решить задачу своими силами. Это способность принимать решение и действовать в соответствии с собственными взглядами, не поддаваясь посторонним влияниям;

глубина – характеризует степень проникновения в сущность явления, процесса (обладающий глубоким мышлением спортсмен не только понимает суть спортивных ситуаций, но и предвидит их развитие);

широта – дает возможность постоянно держать под своим контролем большое количество связей между предметами, использовать при решении задачи различные межпредметные знания;

гибкость – характеризуется умением изменять план действий, если он не удовлетворяет тем условиям, которые обнаруживаются в ходе решения задачи;

критичность – характеризуется способностью человека правильно оценить как объективные условия, так и собственную деятельность, при необходимости отказаться от избранного пути и найти способ действия, больше отвечающий условиям деятельности;

быстрота – способность мгновенно находить правильные, обоснованные решения и реализовывать их при дефиците времени, что очень важно в условиях стрессовых, кризисных, экстремальных ситуаций.

Ребенок рождается с задатками к мыслительной деятельности: определенным строением головного мозга, которое выступает как предпосылка приобретения в будущем интеллекта. К концу первого года жизни у ребенка можно наблюдать проявления элементарного мышления. Основным условием развития мышления детей является целенаправленное воспитание и обучение. В процессе воспитания ребенок овладевает предметными действиями и речью, научается самостоятельно решать сначала простые, а затем и сложные задачи, а также понимать требования, предъявляемые взрослыми, и действовать в соответствии с ними.

Развитие мышления выражается в постепенном расширении содержания мысли, в последовательном возникновении форм и способов мыслительной деятельности. Если вначале речь ребенка вплетена в действие, то позже она предваряет его. Ребенок сначала скажет, что он будет делать, затем сделает. Это означает, что представление о действии предшествует действию и тем самым направляет и регулирует его. На основе наглядно-действенного мышления формируется наглядно-образное. Дальнейшее развитие мышления выражается в изменении соотношения между действием, образом и словом. В решении задач все большую роль играет слово. Однако до семилетнего возраста мышление детей остается конкретным. Элементы словесно-логического мышления начинают складываться к концу старшего дошкольного возраста, что находит свое проявление в интеллектуальной готовности ребенка к обучению в школе. Усвоение в процессе школьного обучения системы научных знаний приводит к развитию абстрактного мышления.

Образы, которыми оперирует человек, включают в себя не только воспринятые ранее предметы и явления. Содержанием образов может стать и то, что никогда не имело место в индивидуальном опыте человека (картины далекого прошлого или будущего, места, в которых он никогда не бывал, и т. д.). Образы позволяют человеку выйти за пределы реального мира во времени и пространстве и являются основ-

ной характеристикой воображения. Благодаря воображению человек имеет возможность до начала работы представить готовый результат труда.

Подобно мышлению, воображение возникает в проблемной ситуации, однако в отличие от мышления, основным содержанием которого являются понятия, воображение протекает в конкретной форме, в виде ярких представлений. Основное отличие образов воображения от образов памяти заключается в том, что образы памяти – это сохранение прошлого опыта, а образы воображения преобразуют ранее воспринятое и сохраненное в памяти.

Воображение – это психический познавательный процесс отражения реальности в новых, необычных, оригинальных связях и сочетаниях.

Источником создания образов воображения служат сама окружающая действительность, а также знания и впечатления. Чем богаче опыт человека, тем больше у него возможностей для создания новых образов.

Физиологическая основа воображения – механизм диссоциаций, заключающийся в актуализации нервных связей, их распаде, перегруппировке и создании на этой основе новых временных связей. Именно таким способом возникают образы, не совпадающие с прежним опытом, но в то же время связанные с ним.

По степени активности и участия воли различают:

- **пассивное воображение**, в котором происходит нереальное, мнимое удовлетворение какой-либо потребности или желания. Образы пассивного воображения направлены на усиление и сохранение положительно окрашенных эмоций и вытеснение, редукцию отрицательных эмоций и аффектов. В свою очередь, пассивное воображение подразделяется на непреднамеренное – возникновение образов (галлюцинаций) при расстройствах сознания, в состоянии алкогольного и наркотического опьянения – и преднамеренное – создание образов, нереализуемых в действительности (грезы). Такое воображение выступает как суррогат, или замена, деятельности.

- **активное воображение** – преднамеренное построение образов в связи с поставленной задачей в той или иной деятельности, определяемое волевыми усилиями. В свою очередь, активное воображение делится на воссоздающее – создание образов, соответствующих описанию, – которое является непременным атрибутом любой учебной деятельности (например, ученик никогда не видел моря, но по описанию может его представить), и творческое – создание нового оригинального образа, идеи, реализуемых в действительности. Образы пред-

метов могут быть как объективно новые, т. е. ранее не существовавшие в природе, так и субъективно новые, т. е. приобретенные в индивидуальном опыте человека.

Творческое преобразование действительности в воображении подчиняется своим законам и осуществляется в соответствии с определенными способами и приемами создания новых образов.

Способы создания новых образов:

- агглютинация (склеивание) – комбинация, склеивание отдельных элементов или частей нескольких предметов в единый образ (русалка, кентавр, избушка на курьих ножках, троллейбус, аккордеон и др.);

- акцентирование – в создаваемом образе какая-либо часть, деталь особо подчеркивается, контур изменяется по величине и делает объект непропорциональным (например, карикатуры, дружеские шаржи). Приемами акцентирования выступают гиперболизация, как преувеличение объекта (великан), и литота, как преуменьшение объекта (мальчик с пальчик);

- схематизация – слияние представлений об объекте, в ходе которого различия сглаживаются, а черты сходства выступают на первый план (национальные орнаменты);

- типизация – процесс соединения в одно целое наиболее характерных признаков объектов определенного класса.

Особым видом воображения является ***мечта*** – образ желаемого будущего. Мечта занимает особое место в структуре воображения. В отличие от грез мечта всегда активно выступает в качестве побудительной причины, мотива деятельности.

Уровень развития представлений различной модальности может быть неодинаков у одного и того же человека. Например, при ярких и отчетливых зрительных представлениях школьник не может представить себе звучание музыкальных инструментов, плохо различает людей по голосам. Поэтому на уроке, особенно при формировании новых представлений и понятий, необходимо дублировать информацию путем использования различных каналов ее поступления. В процессе развития воображения его содержание обогащается новыми, более точными, яркими и отчетливыми представлениями. Воображение может существовать в самых различных формах. Однако следует учитывать, что ряд форм активного воображения закономерно сменяют друг друга в процессе развития ребенка (Л. С. Выготский). Так, если свободная фантазия (воображение на вольную тему) почти недоступна дошкольнику (особенно, если ее надо облечь в форму связного рассказа), то в младшем школьном возрасте она достигает своего наивысшего

расцвета. Затем она постепенно вытесняется различными формами логического мышления. Новый скачок в развитии воображения наступает в конце подросткового – начале юношеского возраста, когда на первый план выступают более или менее реалистические мечтания и различные виды творчества, реализующие потребность школьников в самовыражении.

5.4. Язык и речь

Язык – система знаков, с помощью которых передаются сочетания звуков, имеющие для человека определенное значение.

Отличие языка человека от языка животных:

1. Язык животных не обладает семантической функцией.
2. Многие сигналы, выражая эмоциональное состояние, действуют по механизму эмоционального заражения.
3. За каждым сигналом закреплено определенное значение.
4. Язык животных является закрытой системой с ограниченным набором сигналов, т. е. генетически зафиксирован.
5. У человека есть речь.

Речь – исторически сложившаяся форма общения человека с другим человеком или с самим собой посредством языковых конструкций, создаваемых на основе определенных правил.

Свойства речи:

- 1) содержательность – определяется количеством выраженных в ней чувств и стремлений, их значительностью и соответствием действительности;
- 2) понятность – достигается синтаксически правильным построением предложений, а также применением в соответствующих местах пауз или выделения слов с помощью логического ударения;
- 3) выразительность – связана с эмоциональной насыщенностью речи. По своей выразительности речь может быть яркой, энергичной или, наоборот, вялой, бедной;
- 4) действенность – заключается во влиянии речи на мысли, чувства и волю других людей, на их убеждения и поведение.

Функции речи:

- 1) семантическая (обозначающая, отражающая) – возможность использования речи для сознательного общения посредством обозначения своих мыслей, чувств для передачи их другим людям;
- 2) коммуникативная – возможность процесса общения между людьми с помощью речи (речь – инструмент общения);

3) эмоциональная – способность передавать внутренние желания, состояния и т. д.;

4) регуляторная – способность воздействовать на поведение, мысли других людей и самого себя.

Виды речи:

1. Устная речь – вербальное общение при помощи языковых средств, воспринимаемых на слух:

1) устная диалогическая речь – это речь, активно поддерживаемая собеседником;

2) устная монологическая речь – это речь, произносимая одним человеком.

2. Письменная речь – вербальное общение при помощи письменных текстов.

Проявляется как разговорная речь и рождается чаще всего из непосредственного переживания, характеризуется одновременным восприятием ряда слов, требует более продуманного построения фраз и не является простым переводом устной речи в знаки.

3. Кинестетическая речь – использование в качестве эмоционально-выразительных элементов речи жестов.

4. Внешняя речь – связана с процессом общения.

5. Внутренняя речь – связана с обеспечением процесса мышления.

Л е к ц и я 6. ИНДИВИДУАЛЬНО-ТИПОЛОГИЧЕСКИЕ СВОЙСТВА ЛИЧНОСТИ: ТЕМПЕРАМЕНТ, ХАРАКТЕР, СПОСОБНОСТИ

6.1. Темперамент, его типы и свойства

Индивидуальные способности человека проявляются в скорости реакций, порогах чувствительности, свойствах внимания, памяти, наблюдательности, сообразительности, интересах. Лучше всего они проявляются в темпераменте, характере и способностях, эмоционально-волевой деятельности, потребностях и интересах.

Темперамент – свойство личности, характеризующееся динамикой протекания психических процессов.

Учение о темпераменте основано древнегреческим врачом и философом Гиппократом. Он и его последователи (римский врач Гален и др.) отстаивали гуморальную теорию (от лат. *humor* – жидкость, соки организма (кровь, флегма, желчь)), согласно которой темперамент определяется преобладанием в организме какой-то из жидкостей.

На основании этого взгляда сформировалось учение о четырех типах темперамента: сангвиническом (от лат. *sanguis* – кровь); флегматическом (от греч. *phlegma* – слизь), холерическом (от греч. *chole* – желчь) и меланхолическом (от греч. *melain chole* – черная желчь). В настоящее время это учение интересно только с исторической точки зрения.

Вторая (конституциональная) система, объяснявшая сущность темперамента, которая возникла в XX в. (Э. Кречмер, У. Шелдон), связывала темперамент с телосложением человека. Главная идея этой теории: структура тела определяет темперамент.

Э. Кречмер выделял четыре конституциональных типа: лептосоматик, атлетик, пикник и диспластик – и считал, что каждому из них соответствует свой темперамент.

Третий подход к объяснению сущности темперамента связывает типы темперамента с деятельностью центральной нервной системы. В учении И. П. Павлова о взаимосвязи типов темперамента со свойствами нервной системы выделяются три основных свойства нервной системы – сила, уравновешенность, подвижность возбуждательного и тормозного процессов. Выделенные И. П. Павловым свойства нервных процессов образуют различные комбинации, которые и определяют тип нервной системы. Сочетание этих свойств приводит к формированию определенного типа темперамента: сангвиник (сильный, уравновешенный, подвижный тип нервной системы), холерик (сильный, подвижный, но неуравновешенный тип нервной системы), флегматик (сильный, уравновешенный, но инертный тип) и меланхолик (слабый тип нервной системы).

Каждый отдельный тип темперамента имеет свои особенности:

1. **Сангвиник** – человек быстрый, подвижный, откликается эмоционально на все впечатления, однако чувства его часто неустойчивы и легко сменяются противоположными. По И. П. Павлову, это продуктивный деятель, но лишь тогда, когда у него много интересного дела. Сангвиник почти всегда инициатор в общении, свободно чувствует себя в незнакомой компании (Б. Наполеон).

2. **Флегматик** – человек медлительный, уравновешенный и спокойный. Его нелегко эмоционально задеть и невозможно вывести из себя. Чувства его почти никак не проявляются внешне. По мнению И. П. Павлова, флегматик – спокойный, всегда ровный, настойчивый и упорный труженик жизни. Он устойчив и постоянен в своем отношении к человеку, любит находиться в узком кругу старых знакомых, в привычной обстановке (Н. А. Крылов, М. И. Кутузов).

3. **Холерик** – человек порывистый, с сильными чувствами, которые находят отражение в выразительной мимике, жестах, речи. Он часто склонен к бурным эмоциональным вспышкам. По И. П. Павлову, это боевой тип, задорный, легко и скоро раздражающийся. С увлечением начиная дело, холерик быстро остывает, интерес к работе пропадает, и он без воодушевления продолжает, а иногда бросает ее. В общении люди холерического темперамента бывают трудны (А. С. Пушкин, А. В. Суворов).

4. **Меланхолик** – эмоционально откликается далеко не на все. Разнообразие его эмоциональных переживаний невелико, но они отличаются глубиной, силой и длительностью. И. П. Павлов подчеркивал, что меланхолик, попадая в новые условия жизни, очень теряется. Меланхолики очень обидчивы, тяжело переносят неудачи. Они расположены к замкнутости, одиночеству, чувствуют себя неловко в новой, непривычной обстановке, часто смущаются (П. И. Чайковский).

Индивидуальный стиль деятельности человека обусловлен определенным сочетанием свойств темперамента, проявляющемся в познавательных процессах, действиях и общении.

В зависимости от содержания и условий деятельности сила, уравновешенность и подвижность нервной системы (темперамент) личности проявляются по-разному, играют положительную или негативную роль. Там, где нужна высокая трудоспособность, выносливость, лучше проявляет себя сильный тип нервной системы, а где нужно выявить сочувствие, безмятежность, там лучше справится слабый тип нервной системы.

Неуравновешенность холерика вредит там, где требуется выдержанность, терпеливость. Чрезмерно медленный темп движений, монотонная речь флегматика не способствуют успеху в деятельности, требующей значительной подвижности, скорости влияния на других.

Слабость процессов возбуждения и торможения, свойственная меланхолику, приводит к боязливости, нерешительности. Склонность сангвника к новизне, скука при однообразной, хотя и важной деятельности снижают активность в рутинной деятельности, постоянно вызывают стремление к новому, модному.

В экстремальных условиях вступают в действие природные особенности типа нервной системы, свойственной человеку, – слабость, заторможенность, возбудимость, которые проявляются в растерянности, состоянии ступора, беспомощности, чрезмерной возбудимости, утрате самообладания.

6.2. Характер личности и его формирование

Обычно под характером (от греч. *character* – чеканка, печать) понимают такую совокупность свойств, которая накладывает определенный след на все проявления личности и определяет специфическое для нее отношение к миру, и прежде всего к другим людям (доброта, совесть, упорство и т. п.). От характера зависит деятельность человека в различных жизненных ситуациях.

Характер – это совокупность относительно устойчивых черт личности, типичных для данного человека и систематически проявляющихся в его действиях и поступках. В характере личность определяется не только тем, что она делает, но и тем, как она это делает. В структуре личности характер занимает подчиненное положение, т. е. те или иные черты характера проявляются не сами по себе, а в зависимости от того, каким мотивам и целям служат эти проявления.

Характер, как относительно устойчивые особенности, отношения личности, также обуславливает ее направленность. Устойчивые особенности и отношения означают, что не каждый поступок или намерение человека определяет его характер как положительный или отрицательный. Разные поступки человека чаще всего являются случайными, несвойственными ему, в то же время характерный поступок не расходится с его прежним поведением, из которого вытекает, как человек поступит в других ситуациях.

Характер тесным образом связан с мировоззрением. Своим поведением, конкретными поступками человек практически решает мировоззренческие проблемы, хотя далеко не всегда осознает это. Сами по себе черты характера не определяют однозначно социальную позицию человека: жизнерадостностью обладают люди, которые весьма отличаются друг от друга взглядами и убеждениями. Связь характера с мировоззрением, моралью есть особый случай связи характера с образом жизни человека.

Каждая эпоха порождает свои характеры. Типичные черты характера определяются теми историческими условиями, в которых живет конкретный человек. Индивидуальное же своеобразие характера порождается своеобразными неповторимыми ситуациями, в которых проходит жизнь человека, его воспитание.

К характеру непосредственно не относятся те устойчивые свойства человека, которые обуславливают эффективность его деятельности. Характер включает только те устойчивые особенности, которые опре-

деляют направленность человека, его отношения. Свойства и устойчивые отношения человека иначе называют чертами характера.

Структура характера включает две основные группы черт. К первой группе относятся те черты, в которых проявляется система отношений человека к действительности:

отношения к другим людям (общительность или замкнутость, правдивость или лживость, тактичность или грубость);

отношения к самому себе (самокритичность, самоуверенность, скромность, самолюбие);

отношение к труду (ответственность или недобросовестность, любовь к труду или лень);

отношение к вещам (щедрость или жадность, аккуратность или неряшливость).

К другой группе черт характера относятся волевые черты, которые определяют умение и готовность управлять своим поведением в соответствии с теми или иными принципами:

положительные (целенаправленность, настойчивость, решительность, выдержка);

отрицательные (нерешительность, упрямство, боязливость).

В зависимости от развития волевых черт выделяют сильные и слабые характеры. Слабохарактерность – отрицательное качество, даже если оно сочетается с высокой социальной активностью и общественной направленностью личности.

В истории психологии выделялись различные типологии характера.

Аристотель отождествлял характер с волевыми качествами и выделял сильные и слабые характеры.

Теофраст описал 31 характер: льстец, болтун, хвастун, лодырь и др.

А. Бэн выделял интеллектуальные, эмоциональные и волевые характеры.

К. Г. Юнг обозначил экстравертированные и интровертированные характеры.

А. Галич определил дурные, добрые и великие характеры.

В быту мы используем определение характеров как легкие, тяжелые, трудные, мягкие, ужасные.

К. Леонгард и Е. Личко выделяют акцентуированные типы характеров.

Рассмотрим более подробно акцентуации и патологии характера. К. Леонгард считал, что у 20–50 % людей некоторые черты характера

столь заострены (акцентуированы), что это при определенных обстоятельствах приводит к конфликтам и нервным срывам.

Акцентуация – преувеличенное развитие отдельных свойств характера в ущерб другим, в результате чего ухудшается взаимодействие с окружающими. Выраженность акцентуации может быть различной – от легкой, заметной лишь ближайшему окружению до крайних вариантов, когда приходится задумываться нет ли болезни – психопатии.

Патология – болезненное уродство характера при относительной сохранности интеллекта. В результате резко нарушаются взаимоотношения с окружающими людьми. Психопаты могут быть социально опасны.

Акцентуации проявляется не постоянно, с годами сглаживаются, приближаются к норме. В благоприятных условиях, когда не попадают под удар именно слабые звенья личности, такой человек может стать и незаурядным (например, акцентуации могут способствовать расцвету таланта художника, артиста). Акцентуации часто встречаются у подростков и юношей.

Типология акцентуаций характера (К. Леонгард):

1. **Гипертимный тип.** Такие люди очень общительны, они стремятся к людям. При разговоре активно жестикулируют, а также имеют ярко выраженную мимику. Эти люди непостоянны, поэтому часто возникают конфликты из-за невыполнения своих обязанностей и обещаний. Отличаются деятельностью, активностью, инициативностью, а также оптимизмом. Несмотря на все это, они легкомысленны, необязательны, иногда совершают аморальные поступки. Приподнятое настроение сочетается с жадой деятельности, повышенной словоохотливостью, тенденцией постоянно отклоняться от темы разговора. Характеризуются большой подвижностью, выраженностью невербальных компонентов общения. Везде вносят много шума, стремятся к лидерству. Имеют высокий жизненный тонус, хороший аппетит и здоровый сон. Самооценка повышена, характеризуются недостаточно серьезным отношением к своим обязанностям. Так как люди они общительные, тяжело переносят стабильность. Трудно переносят условия жесткой дисциплины, монотонную деятельность, вынужденное одиночество.

Заметной особенностью гипертимного типа личности является постоянное пребывание в приподнятом настроении даже при отсутствии каких-либо внешних причин для этого. Приподнятое настроение сочетается с высокой активностью и жадой деятельности. Для гипертимов характерны такие качества, как общительность, повышенная

словоохотливость, оптимистический взгляд на жизнь. Трудности часто преодолеваются без особого труда.

2. **Дистимный тип.** Замкнутые люди, не любящие шумных компаний и проводящие большинство времени сидя дома. Высоко ценят дружбу и отличаются надежностью, высокими нормами морали, а также серьезностью. Однако они часто страдают депрессией и подавленностью, действуют медленно. Отличаются серьезностью, подавленностью настроения, медлительностью, слабостью волевых усилий. Для них характерны пессимистическое отношение к будущему, заниженная самооценка, низкая контактность, немногословность. Часто угрюмы, заторможены, склонны фиксироваться на теневых сторонах жизни. Добросовестны, отличаются обостренным чувством справедливости.

Дистимическая личность – противоположность гипертимической. Дистимики обычно сконцентрированы на мрачных, печальных сторонах жизни. Это проявляется во всем: и в поведении, и в общении, и в особенностях восприятия жизни, событий и других людей (социально-перцептивные особенности). Обычно эти люди по натуре серьезные, им несвойственна активность.

3. **Циклоидный (аффективно-лабильный) тип.** К. Леонгард считал, что для этих людей характерна быстрая смена настроения, поэтому и в общении с окружающими они могут быстро менять образ поведения: то быть веселыми и добродушными, то грубыми и подавленными. Это люди, для которых характерна смена гипертимических и дистимических состояний, иногда без видимых внешних причин.

Важной особенностью циклоидного типа является смена гипертимических и дистимических состояний. Такие перемены нередки и систематичны. В гипертимической фазе у циклотимов радостные события вызывают не только радостные эмоции, но и жажду деятельности, повышенную активность. В дистимической фазе печальные события вызывают у них не только огорчение, но и состояние подавленности. В этом состоянии характерны замедленность реакций, мышления, эмоционального отклика.

4. **Возбудимый тип.** Эти люди необщительны, их действия и реакции замедленны, однако они могут быть вспыльчивыми и раздражительными. Часто провоцируют конфликты, могут нахамить и нагрубить. Из положительных черт можно выделить аккуратность, любовь к маленьким детям, а также надежность и добросовестность. Для данного типа характерны недостаточная управляемость, ослабление конт-

роля над влечениями и побуждениями, повышенная импульсивность. Для этого типа свойственны инстинктивность, гневливость, нетерпимость, склонность к конфликтам. Отмечается низкая контактность в общении, тяжеловесность поступков, замедленность психических процессов. Труд и учеба не являются для них привлекательными, равнодушны к будущему. Целиком живут в настоящем. Повышенная импульсивность гасится с трудом и может быть опасна для окружающих. Могут быть властными, выбирая для общения наиболее слабых.

Особенностью возбудимой личности является выраженная импульсивность поведения. Манера общения и поведения в значительной мере зависит не от рационального осмысления своих поступков, а от порыва, влечения, инстинкта или неконтролируемого побуждения. В области социального взаимодействия для представителей данного типа характерна крайне низкая терпимость.

5. Застревающий (аффективно-застойный) тип. Из положительных черт можно выделить общительность, высокие требования к себе, стремление к успеху. Однако такие люди не очень разговорчивы, склонны давать нравоучения окружающим людям, поэтому их нарекают занудами. Уязвимы, очень ревнивы, иногда слишком самоуверенны. Эти люди мстительны, им сложно понять окружающих. Данный тип характеризуется высоким уровнем задержки аффектов – «застревает» на своих чувствах, мыслях, не может забыть обид, инертен в моторике. Склонен к затяжным конфликтам, четко определяет круг врагов и друзей. Подозрителен, отличается мстительностью. Проявляет большое упорство в достижении своих целей.

Застревающий тип личности отличается высокой устойчивостью аффекта, длительностью эмоционального отклика, переживаний. Оскорбление личных интересов и достоинства, как правило, долго не забывается и никогда не прощается просто так. В связи с этим окружающие часто характеризуют представителей данного типа как обидчивых, злопамятных и мстительных людей. Длительность переживаний часто сочетается с фантазированием, вынашиванием плана мести обидчику.

6. Педантичный тип. По акцентуации К. Леонгарда, это человек очень аккуратный, чего требует и от остальных. На лидерство не претендует, редко является инициатором конфликтов. Такие люди чересчур заносчивы и требовательны, однако они очень добросовестны в делах, надежны. Характеризуются ригидностью, инертностью психических процессов, долгим переживанием травмирующих событий.

В конфликты вступают редко, в то же время сильно реагируют на любые проявления нарушения порядка. Пунктуальны, аккуратны, скрупулезны, чистоплотны, добросовестны. Усидчивы, ориентированы на высокое качество работы и особую аккуратность, склонны к частым самопроверкам, сомнениям в правильности выполнения работы, формализму.

Внешними проявлениями данного типа являются повышенная аккуратность, стремление к порядку, нерешительность и осторожность. Прежде чем что-либо сделать, такой человек долго и тщательно все обдумывает. За внешней педантичностью стоят нежелание быстрых перемен и неспособность к ним, отсутствие стремления к принятию ответственности. Эти люди любят привычную работу, добросовестны в быту.

7. Тревожный тип. Такие люди неуверенны в себе, очень робки и замкнуты. Редко являются инициаторами конфликта, ведут себя как мышки. Этим людям необходима поддержка и опора. Однако они очень дружелюбны, надежны и не боятся критики. Представителям данного типа свойственны низкая контактность, минорное настроение, пугливость, неуверенность в себе, обидчивость. Дети тревожного типа часто боятся темноты, животных, страшатся оставаться одни. Сторонятся активных сверстников, испытывают чувство робости и застенчивости. У взрослых представителей данного типа выражено чувство долга и ответственности, высокие моральные и этические требования. Для них характерны робость, покорность, неумение отстаивать свою позицию в споре.

Главной особенностью этого типа является повышенная тревожность по поводу возможных неудач, беспокойство за свою судьбу и судьбу близких, при этом объективных причин для такого беспокойства, как правило, нет или они незначительны. Такие люди отличаются робостью, иногда покорностью. Постоянная настороженность перед обстоятельствами сочетается с неуверенностью в собственных силах.

8. Эмотивный тип. Это люди, которые предпочитают круг общения из близких людей, они в меру общительны, понимают окружающих, неконфликтны. Все обиды держат в себе. Такие люди привлекательны своей добротой, всегда могут разделить радость и горе другого человека, очень исполнительны. Однако они могут быть слишком чувствительны и ранимы. Характеризуются чувствительностью и глубокими реакциями в области тонких эмоций. Этот тип родствен экзальтированному, но проявления его не столь бурные.

Для этих людей характерны эмоциональность, чувствительность, сопереживание людям, отзывчивость, мягкосердечность, впечатлительность. Они редко вступают в конфликты, обиды носят в себе, не выплескивая наружу. Данному типу свойственны обостренное чувство долга, исполнительность.

Главной особенностью эмотивной личности является высокая чувствительность. Характерны такие качества, как мягкосердечие, доброта, задушевность, эмоциональная отзывчивость, высокоразвитая эмпатия, повышенная слезливость (как принято говорить, глаза на мокром месте).

9. Демонстративный тип. Люди этого типа стремятся показать себя в обществе, они обожают быть в центре внимания, общение дается им легко. Склонны завязывать интриги. Привлекают неординарностью, активностью, артистичностью, а также способны заинтересовать в чем-либо кого угодно. Однако, по теории К. Леонгарда, людям неприятен этот тип из-за излишней самоуверенности, эгоцентризма, а также лени. Провоцируют конфликты. Характеризуются демонстративностью поведения, живостью, подвижностью, легкостью в установлении контактов, артистизмом. Склонны к фантазерству, позерству и притворству. Обладают повышенной способностью к вытеснению, могут полностью забывать то, о чем знать не желают, что расковывает их во лжи. Обычно лгут с невинным лицом, поскольку то, о чем они говорят, в данный момент для них является правдой; по-видимому, внутренне они не осознают свою ложь или же осознают без угрызений совести. Ложь, притворство направлены на приукрашивание себя. Такими людьми движет жажда постоянного внимания (пусть даже негативного) к своей особе. Данный тип демонстрирует высокую приспособляемость к людям, эмоциональную лабильность при отсутствии действительно глубоких чувств, склонность к интригам (при внешне мягкой манере общения).

Главной особенностью демонстративной личности является потребность произвести впечатление, привлечь к себе внимание, быть в центре событий. Это проявляется в тщеславном, часто нарочитом поведении, в частности в таких чертах, как самовосхваление, восприятие и преподнесение себя как центрального персонажа любой ситуации. Большая доля того, что такой человек говорит о себе, часто оказывается плодом его фантазии или же значительно приукрашенным изложением событий.

10. Экзальтированный тип. Такие люди общительны, любят поговорить, часто влюбляются. Спорят, но до конфликта дело доходит

редко. По жизни очень альтруистичны и искренни, однако смена настроения и паникерство нередко мешают им. Темп нарастания реакций, их внешние проявления у представителей данного типа отличаются большой интенсивностью. Эти люди привязаны к близким, друзьям. Радость за них, за их удачу может быть чрезвычайно сильной. До глубины души их могут захватить любовь к искусству, природе, переживания религиозного порядка.

Главной чертой экзальтированных личностей является бурная (экзальтированная) реакция на происходящее. Экзальтация чаще всего мотивируется тонкими, альтруистическими побуждениями. Люди данного типа легко приходят в восторг от радостных событий и впадают в отчаяние от печальных. Их отличает крайняя впечатлительность по поводу любого события или факта. При этом внутренняя впечатлительность и склонность к переживанию находят в их поведении яркое внешнее выражение.

11. **Экстравертированный тип.** Самый общительный тип. У таких людей очень много друзей и знакомых, с которыми они имеют прекрасные отношения, так как умеют выслушать и не стремятся к доминированию. Очень неконфликтны. Однако они несколько легкомысленны, любят посплетничать, совершают необдуманные поступки. Характеризуются обращенностью к тому, что приходит извне, направленностью реакций на внешние раздражители. Для них свойственны импульсивность поступков, радость от общения с людьми, поиск новых переживаний. Подвержены чужому влиянию, собственные мнения не отличаются стойкостью.

Такие люди легко поддаются влиянию окружения, постоянно ищут новые переживания. Их мнение не отличается стойкостью, поскольку новые мысли, высказанные другими, легко принимаются на веру и внутренне не перерабатываются. Характерная особенность – импульсивность поступков.

12. **Интровертированный тип.** Такие люди оторваны от реальности. Свою силу они черпают в одиночестве и размышлениях. Очень не любят шумные большие компании, быстро утомляются от длительного общения, но общение один на один для них приемлемо, они прекрасные партнеры. Интроверты довольно сдержанны, всегда придерживаются собственных убеждений. Однако они слишком настойчивы и упрямы, их очень сложно переубедить, их собственная точка зрения всегда единственно верная для них. Живут не столько восприятиями и ощущениями, сколько представлениями. Внешние события

как таковые влияют на жизнь таких людей относительно мало, гораздо важнее то, что они думают об этих событиях. Если разумная степень интровертированности способствует выработке самостоятельного суждения, то сильно интровертированная личность живет большей частью в мире нереальных идей. Излюбленная пища для размышлений интровертов – проблемы религии, политики, философии. Малообщительны, держатся в стороне, общаются по необходимости, любят одиночество; погружены в себя, о себе рассказывают мало, свои переживания не раскрывают. Медлительны и нерешительны в поступках.

Для данного типа характерна опора на свой жизненный опыт. Этот тип не подвержен влиянию различных ситуаций. Степень погружения во внутренний мир приводит человека к отрыву от реальной действительности. Характерна подчеркнутая склонность к раздумьям и слабая готовность к поступкам.

6.3. Индивидуальные способности, различия и задатки

Способности – индивидуально-психологические особенности человека, которые проявляются в деятельности и являются условиями ее успешного выполнения.

От способностей зависит скорость, глубина, легкость и прочность процесса овладения знаниями, умениями и навыками, однако сами способности к ним не сводятся. Скорость овладения новыми знаниями, умениями и навыками и их качество – основные признаки наличия у человека способностей.

Чаще всего виды способностей различают по их направленности, или специализации:

общие способности – такие индивидуальные особенности человека, которые обеспечивают относительную легкость и продуктивность в овладении знаниями и осуществлении разных видов деятельности (коммуникативные, организаторские, способность планировать, предвидеть и т. п.);

специальные способности – система качеств личности, которые позволяют достичь высоких результатов в конкретном виде деятельности.

Специальные способности органически связаны с общими.

Каждая способность имеет свою структуру, в которой выделяют и вспомогательные качества. Так, например, ведущими качествами специальных способностей являются:

- в литературных способностях – особенности творческого воображения и мышления, яркие и наглядные образы памяти, развитие эстетических чувств, чувство речи;

- в математических – умение обобщать, гибкость процессов мышления, легкий переход от прямого к обратному ходу мыслей;

- в педагогических – педагогически такт, наблюдательность, любовь к детям, потребность в передаче знаний.

Выделяют следующие уровни способностей:

репродуктивный – обеспечивает высокий уровень усвоения знаний, умений овладения деятельностью;

творческий – обеспечивает создание нового, оригинального.

Однако необходимо принять во внимание то, что всякая репродуктивная деятельность включает элементы творчества. В то же время и творческая деятельность включает репродуктивную, без которой она невозможна.

По уровню развития способностей различают людей способных, талантливых и гениальных. Люди, способные быстро овладевать конкретной деятельностью, достигают высоких результатов, вносят в свою работу элементы творчества, хорошо решают сложные вопросы повседневной работы. Люди, способные к конкретным видам деятельности, встречаются часто.

Талант – более высокий уровень развития способностей. Талантливый человек создает нечто новое, оригинальное. Однако его творчество осуществляется в рамках уже сложившихся идей, направлений, линий научного поиска.

Самый высокий уровень развития способностей называется гениальностью. Идеи, концепции, способы исследований, результаты работы гениев открывают человечеству новые горизонты, опережают эпоху, время (например, А. С. Пушкин положил своим творчеством начало новой эпохе в развитии русского языка и литературы; К. Э. Циолковский сделал множество великих открытий в ракетной технике, теории межпланетных отношений и др.).

Способности развиваются в процессе жизни; воспитание и обучение активно формируют их. Согласно концепции Б. М. Теплова и его последователей, прирожденными могут быть только анатомо-физиологические и функциональные особенности человека, которые создают определенные предпосылки для развития способностей – их называют задатками. Таким образом, задатки – морфологические и функциональные особенности строения мозга, органов чувств и движений, которые выступают как природные предпосылки развития спо-

способностей (например, особенности протекания нервных процессов: их сила, уравновешенность и подвижность и т. п.).

Значительно обуславливает особенности способностей людей принадлежность личности к одному из трех человеческих типов: художественный, мыслительный и промежуточный (в зависимости от того, какая сигнальная система преобладает в психической деятельности человека – первая или вторая). Относительное преобладание первой сигнальной системы определяет художественный тип, второй сигнальной системы – мыслительный тип, в случае когда они примерно равны – промежуточный тип людей.

С задатками человек рождается. Развиваются задатки в процессе его жизнедеятельности. Однако задатки могут превратиться или не превратиться в способности, в зависимости от воспитания и деятельности. При отсутствии соответствующего воспитания и деятельности даже большие задатки не станут способностями, в противном случае даже из небольших задатков могут развиваться способности довольно высокого уровня.

Любые задатки многозначны, это значит, что из одного и того же задатка при соответствующих условиях могут развиваться разные способности (так, на основе музыкального слуха могут развиваться способности композитора, дирижера, настройщика музыкальных инструментов и т. д.).

Некоторые задатки проявляются в раннем возрасте. Это выражается в склонности к определенной деятельности или высокой любознательности. Непреодолимая тяга к литературной деятельности начала проявляться у А. С. Пушкина, М. Ю. Лермонтова, когда им было менее 10 лет. Однако далеко не всегда задатки проявляются так рано. Например, литературная способность А. С. Аксакова выявилась в 56 лет, когда он написал широко известную книгу «Семейная хроника».

Обучение и деятельность – решающие факторы развития способностей. Способности развиваются и проявляются в деятельности. Процесс их развития может происходить стихийно, как результат того, что условия деятельности требуют проявления определенных способностей. Однако лучше, когда они развиваются в организованном процессе обучения. Даже дети с отличными музыкальными задатками обязаны научиться правильно петь, играть на том или ином инструменте. Правда, процесс обучения у этих детей осуществляется быстрее и легче, чем у немusикальных от природы детей, но и у последних можно сформировать музыкальный слух, применив специальную систему индивидуальных занятий.

В ходе обучения создаются условия наиболее целенаправленного формирования способностей. На первом этапе развития способности характеризуются большей преемственностью (репродуктивностью). Постепенно появляются элементы оригинальности, творчества, и чем больше развиты способности человека, тем наиболее ярко они выражены. Процесс обучения, в котором создаются условия активного поиска, направленного на решение творческих проблем, способствует и наиболее быстрому росту уровня творческих способностей.

Одним из решающих факторов в формировании способностей к определенной деятельности является методика обучения. Наиболее яркое доказательство этому – обучение слепой, глухой и немой девочки Ольги Скороходовой. Специальная методика развития умственных способностей позволила ей не только получить высшее образование, но и защитить докторскую диссертацию и написать монографию.

Развитие способностей требует от человека настойчивой, систематической работы. Люди с высокоразвитыми способностями владеют титаническим трудолюбием, они сознательно формируют у себя привычку к повседневному упорному труду в выбранном виде деятельности.

Важным фактором развития способностей человека являются устойчивые специальные интересы. Специальные интересы – это интересы к содержанию определенной отрасли человеческой деятельности, которые перерастают в склонность профессионально заниматься этим видом деятельности. Для установления склонностей (а в некоторой мере и способностей) Е. А. Климов, известный специалист в области психологии труда, рекомендовал все разнообразные профессии дифференцировать на пять основных типов в зависимости от объектов, на которые они направлены:

1. Человек – природа (животные, растения, микроорганизмы).
2. Человек – техника (машины, материалы, разные виды энергии).
3. Человек – человек (группы людей, коллективы).
4. Человек – знаковая информация (книги, речь, модели, коды).
5. Человек – художественные образы и их построение (выявление мастерства, музыка и т. д.).

Л е к ц и я 7. ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ СФЕРА ЛИЧНОСТИ

7.1. Понятие об эмоциях, их роль в жизни человека

В процессе эволюции животного мира появилась особая форма проявления отражательной функции мозга – эмоции (от лат. *emoveo* –

возбуждаю, волну). Они выражают то, что волнует человека, и выражаются в форме переживаний. В психологии эмоции определяются как переживание человеком в данный момент своего отношения к чему-либо. Эмоции имеются и у животных, но у человека они приобретают особую глубину, имеют множество оттенков и сочетаний.

Эмоции делят на стенические, повышающие жизнедеятельность организма, и астенические, ослабляющие ее. Эмоции делят также на положительные, т. е. приятные, и неприятные. Наиболее древними являются переживания удовольствия и неудовольствия, которые направляют поведение человека и животных на сближение с источником удовольствия или на избегание источника неудовольствия. У животных и человека в головном мозгу имеются центры удовольствия и неудовольствия, возбуждение которых и дает соответствующие переживания.

В экспериментах крысы с живленным в мозг электродом, наученные замыкать электрическую цепь, от чего испытывали ощущение удовольствия, нажимали на рычаг до двух тысяч раз подряд.

Эмоции различаются по интенсивности и длительности, а также по степени осознанности причин их появления. В связи с этим выделяют настроения, собственно эмоции и аффекты.

Собственно эмоции – это более кратковременное, но достаточно сильно выраженное переживание человеком радости, горя, страха и т. п. Они возникают по поводу удовлетворения или неудовлетворения потребностей и имеют хорошо осознаваемую причину появления.

Эмоции играют чрезвычайно важную роль в поведении и деятельности человека.

Отражательно-оценочная роль эмоций. Эмоции дают субъективную окраску происходящему вокруг нас и в нас самих, вызывая радость или разочарование, огорчение.

Управляющая роль эмоций. Возникновение отношения к объекту влияет на мотивацию, на процесс принятия решения о действии, на работоспособность человека. Играя управляющую роль, эмоции выполняют разнообразные положительные функции: защитную, мобилизующую, переключающую, компенсаторную, сигнальную, подкрепляющую. Защитная функция эмоций связана с возникновением страха, что защищает человека от неприятных для него последствий, а возможно, и от гибели. Мобилизующая функция эмоций способствует мобилизации резервов организма за счет выброса в кровь дополнительного количества адреналина (например, при спасении бегством

и т. п.). Компенсаторная функция эмоций состоит в возмещении недостающей для принятия решения информации, что помогает человеку выйти из тупика, когда он не знает, что ему делать в данной ситуации. Сигнальная функция эмоций связана с воздействием человека или животного на другой живой объект. С помощью эмоций человек или животное сообщает другому о своем состоянии. Это помогает взаимопониманию при общении, предупреждению агрессии со стороны другого человека или животного. Об этой функции эмоций знает уже малыш, который использует ее для достижения своих целей (плач, крик, страдательная мимика и др.).

Дезорганизующая роль эмоций. Страх может нарушить поведение человека, связанное с достижением какой-либо цели, вызывая у него пассивно-оборонительную реакцию (ступор, отказ от выполнения задания). Злость и волнение также дезорганизуют продуманные действия человека.

О переживаниях человека можно судить по мимике, позе, двигательным реакциям, голосу, частоте сердечных сокращений, артериальному давлению, частоте дыхания. Наибольшей способностью выражать различные эмоциональные оттенки обладает лицо человека. Например, Л. Н. Толстой описывал 85 оттенков выражения глаз и 97 оттенков улыбки, раскрывающих эмоциональное состояние человека.

Эмоции радости, печали и гнева также имеют разные физиологические и поведенческие характеристики (активная жестикуляция, медлительные движения, сжимание пальцев в кулак и т. п.).

У разных людей проявление эмоций различно, в связи с чем говорят о такой личностной характеристике, как экспрессивность. Различаются люди и по эмоциональной возбудимости: одни эмоционально реагируют на самые слабые раздражители, другие – только на очень сильные.

Эмоции обладают свойством заразительности. Это значит, что один человек может невольно передавать свое настроение, переживание другим людям, которые общаются с ним. Вследствие этого может возникнуть как всеобщее веселье, так и скука или даже паника. Другим свойством эмоций является их способность долгое время храниться в памяти. В связи с этим выделяют особый вид памяти – эмоциональную память.

Имеется несколько теорий, объясняющих, почему возникают эмоции. По мнению западных психологов (У. Джемс и Н. Н. Ланге), произвольное изменение мимики и позы приводит к произвольному появлению соответствующей эмоции. Они утверждают, что мы не

потому смеемся, что нам смешно, а нам потому смешно, что мы смеемся.

Как считает П. В. Симонов, эмоции появляются вследствие недостатка или избытка сведений, необходимых для удовлетворения потребности. Например, эмоция страха развивается при недостатке сведений, необходимых для защиты. Другими словами, в неясных ситуациях, когда человек не располагает точными сведениями для того, чтобы организовать свое поведение по удовлетворению потребности, нужна другая тактика реагирования на сигналы. Эмоция, таким образом, выступает как обобщенная оценка ситуации.

Поскольку эмоции не всегда желательны, следует научиться управлять ими и контролировать их внешнее проявление.

Снятию эмоционального напряжения способствуют:

- снижение значимости предстоящей деятельности, придание событию меньшей ценности или вообще переоценка значимости ситуации по типу «не очень-то и хотелось»;

- получение дополнительной информации, снимающей неопределенность ситуации;

- разработка запасной отступной стратегии достижения цели на случай неудачи;

- откладывание на время достижения цели в случае осознания невозможности сделать это при наличных знаниях, средствах;

- физическая разрядка (как говорил И. П. Павлов, нужно «страсть вогнать в мышцы»);

- написание письма, запись в дневнике с изложением ситуации и причины, вызвавшей эмоциональное напряжение;

- слушание музыки;

- изображение на лице улыбки в случае негативных переживаний: удерживаемая улыбка улучшает настроение;

- активизация чувства юмора, так как смех снижает тревожность;

- мышечное расслабление (релаксация), являющееся элементом аутогенной тренировки и рекомендуемое для снятия тревоги.

Настойчивые попытки воздействовать на очень взволнованного человека при помощи уговоров, убеждения, внушения, как правило, не бывают успешными из-за того, что из всей информации он выбирает, воспринимает и учитывает только то, что соответствует его эмоциональному состоянию. Лучше дать такому человеку выговориться и даже поплакать. Учеными установлено, что вместе со слезами из организма удаляется вещество, возбуждающее центральную нервную систему.

Положение И. П. Павлова о динамическом стереотипе заключается в создании систем временных связей. Установление временных связей – это процессы, лежащие в основе образования и проявления положительных и отрицательных эмоций и чувств во всей их сложности и интенсивности. Легкость установления систем временных связей связана с положительными эмоциями. И наоборот, отрицательные эмоции вызывают трудности в создании временных связей. Это может быть связано с внешними трудностями (например, резкая смена условий или требований, которые предъявляются к индивиду) или с неблагоприятным внутренним состоянием (болезнью и т. п.). Наиболее яркое проявление эмоций можно наблюдать при нарушении обычных привычек или разрушении динамического стереотипа. И. П. Павлов также указывал, что те трудные чувства, которые человек испытывает при изменении привычного образа жизни, при потере близких людей и т. п., имеют свое физиологическое основание, которое заключается в нарушении или изменении старого динамического стереотипа и трудности создания нового. Таким образом, в основе эмоций лежат нервные процессы, протекающие при создании систем временных связей.

Физиологической основой положительных эмоций (радость, восторг) является преимущественно процесс возбуждения. В основе отрицательных эмоций (печаль, тоска, страх) лежат процессы торможения, вызывающие трудность образования временных связей.

Повседневные наблюдения показывают, что эмоциональные переживания связаны с особыми физиологическими процессами и изменениями в организме (например, при эмоциональных переживаниях изменяется кровообращение, учащается или замедляется сердцебиение). Это объясняется тем, что эмоциональные процессы затрагивают деятельность всего организма. Физиологической основой чувств человека является совместная деятельность коры больших полушарий и подкорковых центров. В подкорковых областях находятся центры, управляющие вегетативной нервной системой, с которой тесно связаны эмоциональные переживания.

Существенную роль в эмоциональных переживаниях человека играет вторая сигнальная система. Физиологической основой высших чувств является связь со второй сигнальной системой, тесно взаимодействующей с первой сигнальной системой и влияющей через нее на деятельность подкорковой области головного мозга, вследствие чего человек может сознательно управлять своими чувствами.

По модальности (качеству) эмоций выделяют основные виды своеобразных эмоциональных процессов и состояний, выполняющих раз-

личную роль в регулировании деятельности и общения человека. Данную классификацию эмоций разработал К. Э. Изард. Он выделил следующие фундаментальные эмоции:

- радость – положительное эмоциональное состояние, связанное с возможностью полного удовлетворения актуальной потребности;
- удивление – эмоциональная реакция, не имеющая определенного положительного или отрицательного знака, на внезапно возникшие обстоятельства;
- страдание – отрицательное эмоциональное состояние, связанное с полученной информацией о невозможности удовлетворения важнейших жизненных потребностей;
- гнев – отрицательное эмоциональное состояние, вызываемое внезапным возникновением серьезного препятствия на пути удовлетворения исключительно важной потребности;
- отвращение – отрицательное эмоциональное состояние, вызванное объектами (предметами, людьми, обстоятельствами и т. д.), соприкосновение с которыми вступает в резкое противоречие с нравственными или эстетическими установками субъекта;
- презрение – отрицательное эмоциональное состояние, возникающее в межличностных взаимоотношениях и порождаемое рассогласованием жизненных позиций, взглядов и поведения субъекта с жизненными позициями, взглядами и поведением объекта чувства;
- страх – отрицательное эмоциональное состояние, появляющееся при получении субъектом информации о реальной или воображаемой опасности;
- стыд – отрицательное эмоциональное состояние, выражающееся в осознании несоответствия собственных помыслов, поступков и внешности не только ожиданиям окружающих, но и собственным представлениям о подобающем поведении и внешнем облике.

7.2. Психологическая характеристика чувств

Чувство – выражение человеком долговременного оценочного отношения. Строго научное использование этого термина ограничивается лишь случаями выражения человеком своего положительного или отрицательного отношения к каким-либо объектам. При этом в отличие от эмоций, отражающих кратковременные переживания, чувства долговременны и могут порой оставаться на всю жизнь (чувство удовлетворенности своей профессией).

Чувства выражаются через определенные эмоции в зависимости от ситуации, в которой оказывается объект любви, симпатии и т. д. Например, мать, любя своего ребенка, будет переживать во время его экзаменационной сессии разные эмоции в зависимости от результата сдачи экзамена (радость, разочарование, досада и т. д.).

К чувствам относят более или менее устойчивые отношения личности, имеющие определенную предметную направленность (любовь и ненависть, уважение и презрение и т. д.). Так, например, любовь может быть патриотическим чувством, чувством любви к себе, матери, детям, чувством половой любви. Все эти чувства и есть не что иное, как отношение человека к разным сторонам действительности.

Чувства могут быть как в актуальном, так и в потенциальном состоянии. То, что в данный момент человек не выражает радость, гнев или страх, еще не значит, что чувство любви или ненависти у него отсутствует. При определенных обстоятельствах они проявляются в полную силу. Чувство выражается в виде эмоционального процесса (например, чувство любви в виде радости, гнева или печали), т. е. одно и то же чувство может проявляться в самых различных эмоциональных процессах. Следовательно, чувства, как устойчивые отношения человека, вместе с тем весьма динамичны. Эта динамика проявляется в эмоциональных процессах, которые в форме переживания отражают непосредственное воздействие реальности, так или иначе затрагивающее уже сложившиеся отношения личности. В то же время разные эмоции могут быть вызваны одним и тем же обстоятельством, когда люди относятся к ним по-разному.

Таким образом, чувство есть устойчивое явление, особенность личности, в то время как эмоции – процесс, через который чувства проявляются (или, иначе говоря, процесс актуализации чувств как отношений). Эмоции есть внешний язык наших чувств.

Такое отличие чувств и эмоций, как устойчивое образование дает возможность понять все случаи переживаний человека. Вместе с тем это разделение полностью соответствует сложившемуся в физиологии высшей нервной деятельности (ВНД) представлению о механизмах чувств и эмоций.

Таким образом, прямого соответствия между чувствами и эмоциями нет: одна и та же эмоция может выражать разные чувства, и одно и то же чувство может выражаться в разных эмоциях.

Особо выделяют так называемые **высшие чувства**, которые отражают духовный мир человека и связаны с анализом и оценкой происходящего. Человек сознает, почему он ненавидит, гордится, дружит.

Высшие чувства отражают социальную сущность человека и могут достигать большой степени обобщенности (например, любовь к Родине). Исходя из того, какая сфера социальных явлений становится объектом высших чувств, их делят на нравственные (моральные) и эстетические.

К нравственным чувствам относятся в первую очередь чувства товарищества, дружбы, любви, отражающие различную степень привязанности к определенным людям, потребность в общении с ними. К нравственным чувствам также относятся чувства долга, вины, стыда, жалости, зависти, ревности и другие проявления отношения к человеку или животному.

Эстетические чувства – это отношение человека к прекрасному и уродливому, связанное с пониманием красоты гармонии, возвышенного и трагического. Эти чувства реализуются через эмоции, которые по своей интенсивности простираются от легкого волнения до глубокой взволнованности, от простой эмоции удовольствия до чувства настоящего эстетического восторга. К данной группе относят и чувство юмора.

Интеллектуальные чувства возникают в процессе умственной деятельности и связаны с познавательными процессами и творчеством (жажда знаний, любознательность, радость открытия и др.).

7.3. Психические состояния личности

Психическое состояние – относительно устойчивое явление, отражающее особенности функционирования психики человека на ограниченном отрезке времени. Подобные состояния представляют собой реакцию личности на воздействие внутренних и внешних факторов.

Можно выделить типичные положительные и отрицательные психические состояния.

К положительным относятся счастье, любовь, профессиональная заинтересованность, творческое вдохновение.

Способность к счастью – своего рода талант. В нем проявляется глубина и яркость личности, ее внутренняя творческая энергия. Счастье существует только во взаимном общении, взаимодействии людей и никогда не бывает абсолютным и вечным.

Любовь – это активная заинтересованность в жизни того, кого мы любим. Но одновременно она – и процесс самообновления и самообогащения.

Профессиональная заинтересованность является важнейшим психическим состоянием, сопровождаемым приятными эмоциональными переживаниями.

К отрицательным психическим состояниям относятся стресс, фрустрация, агрессия, аффект.

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, беспорядочной речи, либо в напряженной скованности движений, позы или речи. В состоянии аффекта у человека может наблюдаться временная потеря контроля за своим поведением.

Фрустрация – это психическое 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 несогласна. Фрустрация переживается как напряжение, тревога, отчаяние, гнев, охватывающие человека.

Стресс 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 биолог Г. Селье (1907–1982). Он же ввел понятие «фазы стресса», выделив стадии тревоги, приспособления и истощения. 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.

К признакам стрессового напряжения относят: невозможность сосредоточиться на чем-либо, ухудшение памяти, чувство усталости, очень быструю речь, беспричинные боли, пристрастие к спиртным напиткам и т. п.

Причинами стрессового напряжения могут быть следующие: неорганизованность, спешка, невысыпание, неудовлетворенность профессией и жизнью, комплекс неполноценности, отсутствие друзей и т. п.

Пережить стресс помогает знание некоторых способов борьбы с ним: умение планировать деятельность, ставить достижимые цели, уметь развлекаться, быть положительной личностью, уметь прощать, рассказывать о своих неприятностях, не злиться и т. п.

Традиционно психологи выделяют два периодических состояния психики: бодрствование (активное взаимодействие человека с внешним миром) и сон (период отдыха). Сновидения, интенсивная работа мозга во сне имеют своей целью помочь человеку разрешить его проблемы либо ослабить или устранить тревожащие его желания, переживания. Сновидения поддаются контролю, опыт которого пришел к нам из обычаев и традиций разных народов и используется в современной психотерапии.

Следует особо отметить тот факт, что человек сам, по собственному желанию может изменить состояние сознания через медитацию и гипноз, боль и анальгезию, веру, эйфорию и дисфорию и т. п.

В последнее время ученые все чаще обращают внимание на проблему измененных состояний сознания.

Измененные состояния сознания делятся:

- на спонтанно возникающие (при перенапряжении);
- искусственно вызываемые (под действием алкоголя, наркотиков);
- психически обусловленные (в религиозных обрядах).

Для оптимизации эмоционального состояния психологи предлагают следующие методы: различные техники нервно-мышечной релаксации, дыхательные упражнения, аутогенную тренировку, медитацию, йогу и др.

Под медитацией, например, понимается особое состояние сознания, связанное с замедлением работы мозга путем концентрации внимания на каком-либо объекте или мысли. В состоянии медитации человек получает реальное удовлетворение прежде всего из-за наступления релаксации. Возможно наступление состояния высшей безмятежности, спокойствия.

7.4. Воля и волевые действия

Проявления жизнедеятельности человека весьма разносторонни. Одни из них являются осмысленными, преднамеренными, другие – неосмысленными (например, неосознанные движения при ожоге, во сне, импульсивные движения детей и т. п.). Такие движения называют импульсивными и не могут быть отнесены к волевым. Волевые, или

произвольные, движения являются более или менее сложными актами целенаправленных действий.

Волевое действие, сохраняющее все значимые признаки преднамеренного действия, включает в качестве необходимого условия преодоление трудностей. То или другое преднамеренное действие может принадлежать или не принадлежать к волевым в зависимости от того, связано оно с преодолением трудностей или нет.

Выделяют два вида волевых действий: простые и сложные. К простым относят навыки, привычки, которые сложились в результате множественного повторения соответствующих действий. Простые волевые действия включают два звена: постановка цели и выполнение.

Сложные волевые действия состоят из простых и связаны с преодолением внутренних и внешних препятствий.

Воля – это осознанная организация и саморегуляция человеком своих действий и поведения, направленных на преодоление трудностей при достижении поставленных целей.

Воля обеспечивает выполнение двух взаимосвязанных функций – побудительной и тормозной – и в них себя проявляет. Побудительная функция обеспечивает активность человека. Активность характеризуется произвольностью, что означает обусловленность действия сознательно поставленной целью. Тормозная функция воли, выступающая в единстве с побудительной, проявляется в сдерживании неожиданных проявлений активности. Личность способна тормозить побуждение мотивов и выполнение действий, которые не соответствуют ее мировоззрению, идеалам, убеждениям. Регулирование поведения было бы невозможным без торможения.

Таким образом, единство побудительной и тормозной функций воли обеспечивает личности преодоление препятствий на пути к достижению цели.

Волевые процессы имеют рефлекторную природу. Волевые действия, как действия осознанные, связаны с деятельностью второй сигнальной системы. Именно слова внутренней речи являются сигналами, которые вызывают и направляют необходимые действия. По И. П. Павлову, вторая сигнальная система является высшим регулятором поведения человека. Механизмы второй сигнальной системы оказывают регулирующее действие на сигналы первой сигнальной системы и подкорковые центры произвольных движений (например, физиологическим механизмом таких проявлений воли, как самообладание, сдержанность, является торможение второй сигнальной системы). Таким образом, в соответствии с учением И. П. Павлова о высшей нервной

деятельности физиологической основой волевой деятельности является сложная система временных связей первой и второй сигнальных систем при преимущественной роли второй сигнальной системы.

Структура волевого акта включает три компонента: мотивацию, принятие решения и его выполнение.

Причиной постановки цели является то, что побуждает человека к действию, поступку, т. е. мотив. В волевом акте представлены все три вида мотивации:

а) мотивация как источник активности. В этом случае мотив выступает в качестве побуждения к действию, связанному с удовлетворением потребностей индивида. Мотивация объясняет, почему вообще возникает состояние активности как потребности, побуждающей субъекта к действию;

б) мотивация как направленность активности. В этом случае мотивы выступают как причины выбора определенной направленности поведения, которые в своей совокупности создают направленность личности человека в целом. Мотивация объясняет, на что направлена активность, почему выбрано именно такое, а не другое поведение;

в) мотивация как средство саморегуляции поведения и действий человека. К этим средствам относят эмоции, желания и др.

Таким образом, потребности превращаются в различные мотивы, которые принуждают к одним действиям и препятствуют выполнению других. Возможна и борьба мотивов, что связано с изменением значения разных потребностей у человека: одно желание противопоставляется другому и сталкивается с ним (например, общественные и личные интересы).

В результате обдумывания или борьбы мотивов принимается решение, что предполагает постановку цели и определение способа ее достижения.

Выполнение волевого действия. Принятое решение переходит в действие. Исполнение решения представляет собой сущность волевого акта. Именно здесь люди раскрываются как волевые или слабovolьные. Воля проявляется в преодолении внутренних преград.

Воля человека тесно связана с другими психическими процессами. Волевое усилие возникает и развивается вместе с совершенствованием языка. Языку принадлежит ведущая роль в побуждении ребенка к поступку или его предупреждению, а также в развитии и формировании волевой саморегуляции.

Воля связана с эмоциональной жизнью человека. С одной стороны, эмоциональные процессы, высшие чувства могут выступать стимула-

ми сложных волевых актов, с другой – воля целеустремленно подавляет отрицательные эмоции.

Наиболее значимой является связь воли с мышлением. Без участия мысли наши действия, поступки лишены смысла, глубокого содержания, цели, средств ее достижения. Без мышления, без осознания необходимости преодолеть трудности существование волевых усилий невозможно.

В связи с этим важно выделить следующие волевые качества личности: целеустремленность, активность, организованность (выдержка, самоконтроль, дисциплинированность, уверенность, самостоятельность).

Воля не дана человеку от рождения, она есть результат жизненной практики, воспитания и самовоспитания. У ребенка до года волевые действия отсутствуют. Способность производить их он приобретает позже, по мере роста и развития. Первые целенаправленные действия, наблюдаемые у ребенка данного возраста, представляют собой лишь предпосылку для развития воли (малыш видит игрушку и тянется к ней, прислушивается к голосу матери и ползет на зов, испытывает неудобство от надетой шапочки и пытается стащить ее с головы). Встреча с затруднениями делает ребенка беспомощным. К концу первого года жизни с развитием речи ребенку становятся доступными разнообразные произвольные действия. Научившись понимать речь взрослых, ребенок выполняет ряд действий по их требованию. Он еще не умеет ставить цель сам, но слова взрослых по принципу временной связи вызывают у него привычные действия и побуждают его к действию. В дальнейшем регулирующее влияние речи в поведении ребенка становится все более значительным.

Заметное продвижение в развитии воли наблюдается у детей трех лет. Дети этого возраста в состоянии не только выдвинуть цели, но и организовать выполнение действия. Они способны предвидеть некоторые последствия своих действий, могут сознательно затормозить движения, мешающие достижению цели. Трехлетки проявляют выдержку и терпение, если это предвещает им удовольствие. Они способны к некоторому самоограничению. Значит, простейшие волевые действия трехлетних детей уже содержат элементы нравственно воспитанной воли.

К концу дошкольного возраста в связи с дальнейшим умственным, физическим и нравственным развитием ребенок способен преодолевать импульсивность своего поведения. Шестилетний ребенок в состоянии поступить обдуманно и даже руководствоваться чувством ответ-

ственности перед взрослыми. Среди мотивов, побуждающих дошкольников к волевым действиям, на первом месте стоят чувства. Дети могут проявить инициативу при выборе цели, настойчивость, самостоятельность, но главным образом тогда, когда их действия побуждаются чувствами радости, удивления или огорчения.

С поступлением в школу резко меняется образ жизни ребенка. У младшего школьника с первых дней пребывания в школе появляется много новых очень серьезных обязанностей, несоблюдение которых учитель и родители считают недопустимым. Ребенок с большим интересом идет в школу, однако нельзя учиться только тогда, когда интересно. Приходится выполнять задания и по необходимости, на основе понимания ответственности. Конечно, если у младшего школьника воспитано чувство ответственности и долга, ему учиться легче. Жизнь в большом школьном коллективе, совместное учение ребенка с другими детьми в классе требуют от него соблюдения специальных правил поведения. Усвоение их под руководством и контролем учителя постепенно развивает самоконтроль в отдельных поступках, а затем и в поведении в целом. Учебная деятельность требует не только определенной организации поведения детей, соблюдения ими установленного режима труда и отдыха, но и умения произвольно регулировать течение своих психических процессов. Для успешного выполнения учебных заданий необходимо устойчивое внимание, активное восприятие, произвольное запоминание и воспроизведение, организованное течение мысли. Если первокласснику с большим трудом дается такая саморегуляция, то в более старших классах познавательная деятельность школьника приобретает ярко выраженный произвольный характер.

Воля подростков переходит на новую ступень развития. Школьники среднего возраста в состоянии самостоятельно ставить довольно сложные и отдаленные цели и подчинять им свое поведение. Они могут составить план действий, проявить инициативу, решительность и настойчивость в его осуществлении. Под влиянием расширения общего кругозора, дальнейшего развития мировоззрения и участия подростка в общественной жизни школы меняется и характер мотивации волевых действий. На первый план все чаще выступают общественные мотивы: чувства товарищества, дружбы, ответственности, долга, чести, познавательные интересы, стремление к идеалу.

7.5. Эмоциональное выгорание педагога

Эмоциональное выгорание – это состояние физического, эмоционального, умственного истощения; выработанный личностью механизм психологической защиты в форме полного или частичного исключения эмоций в ответ на психотравмирующие воздействия.

Наиболее часто выгорание рассматривается как долговременная стрессовая реакция, или синдром, возникающая вследствие продолжительных профессиональных стрессов средней интенсивности. В связи с этим синдром эмоционального выгорания ряд авторов обозначает как синдром психического выгорания или синдром профессионального выгорания.

Выгорание – это относительно устойчивое состояние, однако при наличии соответствующей поддержки с ним можно успешно бороться.

Основными признаками эмоционального выгорания являются: истощение, усталость; психосоматические осложнения; бессонница; негативные установки по отношению к ученикам, коллегам; негативные установки по отношению к своей работе; пренебрежение исполнением своих обязанностей; увеличение объема психостимуляторов; уменьшение аппетита или переедание; негативная самооценка; усиление агрессивности; усиление пассивности; чувство вины.

Развитие синдрома носит стадийный характер. Сначала наблюдаются значительные энергетические затраты. По мере развития синдрома появляется чувство усталости, которое постепенно сменяется разочарованием, снижением интереса к своей работе.

Распространенной является модель синдрома выгорания К. Маслач и С. Джексона, они выделяют три его основные составляющие:

1. **Эмоциональное истощение** обнаруживает себя в чувствах беспомощности, безнадежности, в эмоциональных срывах, усталости, снижении энергетического тонуса и работоспособности, возникновении физического недомогания. Появляется чувство приглушенности, притупленности эмоций, наступает безразличие к потребностям других людей.

2. **Деперсонализация** проявляется в деформации отношений с другими людьми. В одних случаях это может быть повышение зависимости от других, в других случаях – повышение негативизма по отношению к людям. При появлении деперсонализации педагог перестает воспринимать воспитанников как личностей. Он дистанцируется, ожидая от них самого худшего. Негативные реакции проявляются

по-разному: нежелание общаться, склонность унижать, игнорировать просьбы.

3. Сокращенная профессиональная реализация (или редукция личных достижений). Может проявляться либо в тенденции к негативному оцениванию себя, своих профессиональных достижений и успехов, негативизме относительно служебных достоинств и возможностей, либо в редуцировании собственного достоинства, ограничении своих возможностей, обязанностей по отношению к другим.

Можно выделить три группы факторов, оказывающих влияние на развитие синдрома выгорания:

1. К личностным факторам риска выгорания относятся склонность к интраверсии; реактивность; низкая или чрезмерно высокая эмпатия; жесткость и авторитарность по отношению к другим; низкий уровень самоуважения и самооценки и др.

В ряде исследований обнаружилось, что наиболее подвержены выгоранию трудоголики – те, кто решил посвятить себя реализации только рабочих целей, полностью поглощен работой, постоянно трудится без отдыха, ежедневно работает с полной самоотдачей и ответственностью в ущерб другим личным интересам и потребностям.

2. Статусно-ролевые факторы риска выгорания включают: ролевой конфликт; ролевую неопределенность; неудовлетворенность профессиональным и личностным ростом (самоактуализацией); низкий социальный статус; ролевые поведенческие стереотипы, ограничивающие творческую активность; отверженность в значимой (референтной) группе; негативные полоролевые (гендерные) установки, ущемляющие права и свободу личности.

3. К корпоративным (профессионально-организационным) факторам риска выгорания относятся: нечеткая организация и планирование труда; монотонность работы; вкладывание в работу больших личностных ресурсов при недостаточности признания и положительной оценки; строгая регламентация времени работы, особенно при нереальных сроках исполнения; негативные или холодные отношения с коллегами, отсутствие сплоченности; напряженность и конфликты в профессиональной среде, недостаточная поддержка со стороны коллег; конкуренция; дефицит административной, социальной и профессиональной поддержки и др.

Следует отметить, что ни один из факторов сам по себе не может вызвать выгорания. Его возникновение – это результат действия совокупности всех факторов как на профессиональном, так и на личностном уровне.

Каждый человек имеет индивидуальный, изменчивый профиль ресурсов противодействия выгоранию.

Л е к ц и я 8. МОТИВАЦИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЧЕЛОВЕКА

8.1. Потребности как источник активности личности

Чтобы всесторонне описать личность человека, надо получить ответы на три вопроса:

– чего он хочет (что для него привлекательно, к чему он стремится)?

– что он может (на что он способен, каковы его возможности)?

– что он есть (каков стержень его личности, что в нем постоянное и главное)?

Таким образом, направленность – это обобщающая характеристика личности человека, она выражает устремленность человека к жизненным целям, в основу ее положены мотивы, цели, интересы, склонности, способности, убеждения, установки, идеалы, мировоззрение. Направленность выражает устремленность к жизненным целям, а мотивы обеспечивают их постановку. Направленность обусловлена одной сильной доминантой, которая становится ведущей потребностью на жизненном пути человека.

Источником активности личности являются ее потребности. Именно потребности побуждают человека действовать определенным образом и в определенном направлении.

Потребность – это состояние человека, выражающее его зависимость от конкретных условий существования. Потребности человека, в отличие от животных, формируются в процессе его воспитания.

По происхождению потребности бывают естественные и культурные.

Естественные, или биологические, потребности служат для сохранения и поддержания жизни человека. Это пища, сон и т. п.

Культурные потребности – потребности человека в продуктах человеческой культуры. К ним относятся предметы, которые служат человеку в повседневной жизни (ложка, вилка, палочки для еды), а также все, что необходимо для трудового и культурного общения с другими людьми (книги, театр, кино, телевидение, газеты и т. п.). Если не удовлетворяются культурные потребности, человек не погибает, но человеческое в нем в значительной степени утрачивается.

По характеру предмета потребности могут быть материальными и духовными.

Материальные потребности – потребности в предметах материальной культуры (пища, одежда, жилище и т. п.).

Духовные потребности – потребности в продуктах общественного сознания. Духовные потребности выражаются в усвоении духовной культуры общества. К ним относятся познавательные потребности, моральные, эстетические, творческие и др. Особое место занимает потребность в общении с другими людьми.

Следует отметить, что существует иерархия потребностей. Действительно, очень голодный человек не будет стремиться удовлетворять свои эстетические или познавательные потребности до тех пор, пока не удовлетворит чувство голода. Наиболее полно иерархия потребностей представлена в рамках гуманистического подхода А. Маслоу. «Пирамида потребностей», по А. Маслоу, состоит из следующих ступеней: 1-я – физиологические потребности (голод, жажда, половое влечение и др.); 2-я – потребность в безопасности (чувствовать себя защищенным, избавиться от страха и неудач, от агрессивности); 3-я – потребности в принадлежности и любви (принадлежать к общности, находиться рядом с людьми, быть признанным и принятым ими); 4-я – потребности уважения (компетентность, достижение успехов, одобрение, признание, авторитет); 5-я – потребности в самоактуализации (реализация своих целей, способностей, развитие собственной личности).

Каждая потребность имеет определенный способ удовлетворения, т. е. систему специальных приемов и действий, приводящих в итоге к ее насыщению. Развитая потребность предполагает владение способами ее удовлетворения. Вооружение ребенка социально приемлемыми способами удовлетворения потребностей составляет одну из задач воспитания.

Большинство потребностей являются циклическими, т. е. характеризуются определенной периодичностью. В ее динамике можно выделить как минимум три стадии: обострение, насыщение и латентный период. На протяжении этих стадий происходит существенное изменение внутреннего душевного состояния человека. Все более и более возрастающее желание сменяется гаммой положительных эмоций, сопровождающих процесс насыщения потребности. На заключительной стадии потребность совсем выпадает из сознания, т. е. субъективно как бы перестает существовать.

8.2. Мотивы как конкретные побуждения к деятельности

С потребностями тесно связаны **мотивы** – конкретные побуждения к деятельности. Мотивами могут быть конкретные проявления потребностей: влечения, желания, интересы, склонности, идеалы, мировоззрение, убеждения.

Принято выделять побудительные и смыслообразующие мотивы. Первые являются основанием целенаправленных действий, а вторые – основанием «значений для меня».

Мотивы бывают также осознанными и неосознанными. Ведущая роль в мотивации поведения принадлежит осознанным побуждениям.

Особую группу неосознанных побуждений тех или иных поступков человека составляют установки. **Установка** – внутренняя предрасположенность реагировать определенным образом на тот или иной объект действительности или ситуацию, побуждая человека ориентировать свою деятельность в определенном направлении. Когда анализируется деятельность личности в социуме, важным является знание и учет социальной установки – предрасположенности индивида или группы определенным образом реагировать на те или иные явления социальной действительности.

К осознанным мотивам относятся: желания, интересы, склонности, идеалы, убеждения, мировоззрение.

Мотивация – понятие более широкое, чем мотив. Чаще всего мотивация рассматривается как совокупность причин психологического характера, объясняющих поведение человека, его направленность и активность. Вопрос о мотивации деятельности человека возникает всякий раз, когда необходимо объяснить причины тех или иных его поступков.

Проблема мотивации поведения человека всегда привлекала ученых. Многочисленные теории мотивации стали появляться в работах древних философов, а к настоящему времени таких теорий насчитывается уже несколько десятков. Все они имеют свои достоинства и недостатки. Основной недостаток заключается в том, что они в состоянии объяснить лишь отдельные феномены мотивации, ответить лишь на небольшую часть вопросов, возникающих в данной области психологических исследований.

Человеку в качестве мотивационных факторов стали приписывать те же органические потребности, которыми раньше наделяли только животное, в том числе и инстинкты. В теории З. Фрейда таких инстинктов было три: инстинкт жизни, инстинкт смерти и инстинкт

агрессивности. У. Макдауголл предложил набор из десяти инстинктов: инстинкт изобретательства, инстинкт строительства, инстинкт любопытства, инстинкт бегства, инстинкт стадности, инстинкт драчливости, репродуктивный (родительский) инстинкт, инстинкт отвращения, инстинкт самоунижения, инстинкт самоутверждения.

В 20-е годы XX в. на смену теории инстинктов пришла концепция, утверждающая, что у человека и животных есть общие органические потребности, которые оказывают одинаковое действие на их поведение. Позднее два этих понятия (инстинкт и потребность) были заменены понятием влечения – драйва.

Влечение – стремление организма к какому-то конечному результату, субъективно представленное в виде некоторой цели, ожидания, намерения, сопровождающееся соответствующими эмоциональными переживаниями.

Основные закономерности развития мотивационной сферы человека состоят в следующем:

1. Все составляющие мотивационной сферы личности представлены не хаотично, а целостно: они упорядочены и взаимосвязаны. Эта взаимосвязь проявляется в иерархии.

2. Мотивация не только побуждает человека к какой-либо деятельности, но и сама формируется в процессе деятельности. Например, в процессе выполнения деятельности может возникнуть интерес к ее содержанию, появляется другой мотив – познавательный.

3. Отмечается тенденция переключения мотивации на успешные виды деятельности. Суть данной закономерности заключается в том, что человек часто неосознанно и неуклонно предпочитает заниматься тем, что у него лучше получается.

4. Поведение человека носит полимотивированный характер. В силу этого часто возникает борьба мотивов. Чаще всего побеждает мотив не сильный, узкоситуативный, а тот, который связан и с общими интересами личности, и с общественными нормами.

5. С возрастом мотивы меняются, преобразуются, изменяются. В процессе жизни у человека постепенно формируются и становятся устойчивыми определенные мотивы его поведения и деятельности.

6. Развиваются системы внешней и внутренней мотивации. Внутренняя мотивация лежит внутри деятельности, непосредственно связана с ее содержанием, осуществляется ради удовлетворения от самого процесса деятельности. Внешняя мотивация лежит вне деятельности. Например, «учусь для того, чтобы получать отличные оценки» –

это внешняя мотивация. «Учусь так, как нравится учиться» – пример внутренней мотивации.

Обычно деятельность человека обуславливается не каким-нибудь одним мотивом и одной целью, а целой системой целей и мотивов – ближайших, более отдаленных и общих. Важно, чтобы человек видел не только ближайшие, но и отдаленные перспективы, цели – это придает силы для преодоления препятствий.

Деятельность оценивается по уровню мотивации и по ее направленности (общественные или узколичностные мотивы). Лучше всего, когда общественные мотивы приобретают личностный смысл.

8.3. Интерес как направленность личности

Подводя итоги сказанному, можно заключить, что потребность – это субъективно переживаемое состояние нужды в чем-либо, побуждающее человека к соответствующей активности. Конкретное побуждение к чему-либо называется мотивом. Мотивы представляют собой конкретную форму существования потребностей. Одна и та же потребность может проявляться в виде множества конкретных мотивов. Мотивы имеют форму желаний, влечений, установок, намерений, интересов, идеалов, убеждений, мечты, отношений.

Одно из плодотворных направлений в исследованиях мотивации связано с попыткой понять, каким образом человек мотивируется в деятельности, направленной на достижение успеха, и как он реагирует на постигающие его неудачи.

У человека есть два разных мотива, функционально связанных с деятельностью, направленной на достижение успеха. Это мотив достижения успеха и мотив избегания неудачи. Люди, мотивированные на успех, обычно ставят перед собой в деятельности некоторую положительную цель. Они отчетливо проявляют стремление во что бы то ни стало добиться только успехов в своей деятельности. Они рассчитывают на одобрение за свои действия.

Совершенно иначе ведут себя индивиды, мотивированные на избегание неудачи. Их явно выраженная цель в деятельности заключается не в том, чтобы добиться успеха, а в том, чтобы избежать неудачи. Человек, изначально мотивированный на неудачу, проявляет неуверенность в себе, не верит в возможность добиться успеха, боится критики.

Для человека, стремящегося к успеху в деятельности, привлекательность некоторой задачи, интерес к ней после неудачи в ее решении возрастает, а для человека, ориентированного на неудачу, – падает.

Кроме мотива достижения, на выбор задачи и результаты деятельности влияет представление человека о самом себе, которое в психологии именуют по-разному: «Я», «образ Я», «самопознание», «самооценка», «Я-концепция» и др.

Многие из рассмотренных нами мотивационных факторов со временем становятся настолько характерными для человека, что превращаются в черты его личности.

Например, с самооценкой соотносится уровень притязаний. Мотив affiliation обычно проявляется как стремление человека наладить добрые, эмоционально положительные отношения с людьми. Люди с развитым мотивом affiliation проявляют большую активность и инициативу в общении.

Мотив власти – это склонность управлять социальным окружением, воздействовать на поведение других людей. Обнаружено, что учащиеся с высоким мотивом власти показывают лучшие результаты в учебе, если преподаватель предоставляет им свободу действий.

Особый интерес в психологии мотивации вызывает так называемое просоциальное поведение и его мотивы. Альтруистическое, или просоциальное, поведение можно определить как поведение, осуществляемое ради блага другого человека и без надежды на вознаграждение. Некоторые психологи считают, что за таким поведением лежит особый мотив и называют его мотивом альтруизма.

Как видим, потребности человека далеко выходят за рамки его органической жизни, отражая в себе все многообразие его развивающейся деятельности, все богатство создаваемой им культуры.

Эта деятельность может породить новые потребности, потому что не только потребности порождают деятельность, но и деятельность иногда порождает интересы.

Слово «интерес» очень многозначно. Интерес в психологическом смысле – направленность личности, которая лишь в конечном счете обусловлена осознанием ее социальных интересов. Интерес проявляется в направленности внимания, мыслей, помыслов, потребность – во влечениях, желаниях, в воле. Сущность интереса заключается в том, что он всегда направлен на предмет.

Интерес – это проявление направленности личности, мотив, который действует в силу своей осознанной значимости и эмоциональной привлекательности. В каждом интересе в какой-то степени представлены оба эти момента, но соотношения между ними разные.

Мы делаем не только то, в чем испытываем потребность, и занимаемся не только тем, что нас интересует. У нас есть моральные пред-

ставления о долге, о лежащих на нас обязанностях, которые регулируют наше поведение.

Если мы переживаем нечто как должное, оно становится предметом наших устремлений – идеалом. Идеал – это не только совокупность норм поведения, иногда это образец чего-либо, идеализированное отражение желаемого, то, что человек особенно ценит, то, каким желал бы быть человек.

Идеалы формируются под сильным и непосредственным общественным влиянием. В идеалах человека ярко проявляется его направленность. Проявляясь в них, она ими и формируется. Идеалы возникают под воздействием социальных оценок. Воплощаясь в идеале, они формируют направленность личности.

Потребности, интересы, идеалы составляют различные стороны или моменты многообразной и вместе с тем в известном смысле единой направленности личности, которая выступает в качестве мотивации ее деятельности.

Между побуждениями человеческой деятельности, потребностями и интересами обычно устанавливается определенная иерархия (пока актуальны первичные потребности и интересы, отступают вторичные).

Облик личности во многом определяется:

во-первых, уровнем потребностей, интересов, тенденций личности;
во-вторых, кругом потребностей, интересов, идеалов.

Широта круга интересов определяет различную по содержанию базу духовной жизни личности – от духовно нищей до поражающей своим богатством и содержательностью жизни.

Путь, ведущий от того, чем человек был на одном этапе своей истории, к тому, чем он стал на следующем, проходит сквозь то, что он сделал.

Каждый человек имеет биографию, историю жизненного пути, в которую включают то, что в ходе обучения он освоил из результатов развития человечества и что сделал для его дальнейшего продвижения.

В индивидуальной истории бывают и свои события – узловые моменты и этапы жизненного пути индивида, когда принятие того или иного решения надолго определяет жизненный путь человека.

Так проявляется система мотивации личности, определяющая направление жизненного пути, а также система понятий, благодаря которым личность может познавать себя.

Л е к ц и я 9. ПСИХОЛОГИЯ ОБЩЕНИЯ

9.1. Общение как фундаментальная категория психологической науки

Без общения, как без воздуха, человек не может существовать. Общение дает человеку возможность раскрыть свои чувства, переживания, рассказать о радостях и горестях, о взлетах и падениях.

Общение для человека – его среда обитания. Без общения невозможно формирование личности человека, его воспитание, развитие интеллекта. На первый взгляд кажется, что содержание понятия «общение» всем понятно и не требует особых разъяснений. А между тем общение – это очень сложный процесс взаимодействия людей. Проблемами общения занимаются представители разных наук.

Общение является важнейшей категорией психологической науки. Это одна из универсальных форм активности личности (наряду с познанием, трудом, игрой).

Концептуальные основы разработки проблемы общения связаны с трудами В. М. Бехтерева, Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна, М. М. Бахтина и других психологов, которые рассматривали общение как важное условие психического развития человека, его социализации и индивидуализации, формирования личности. Психологи относят потребность в общении к числу важнейших условий формирования личности. В связи с этим данная потребность рассматривается как следствие взаимодействия личности и социокультурной среды.

Общение – сложный многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностями совместной деятельности и включающий в себя обмен информацией, выработку единой стратегии взаимодействия, восприятия и понимания другого человека.

Общение – сложный и весьма многогранный процесс. Б. Д. Парыгин отметил, что этот процесс может выступать в одно и то же время как процесс взаимодействия людей, как информационный процесс, как отношение людей друг к другу, как процесс их взаимного влияния друг на друга, как процесс их взаимного переживания и взаимного понимания друг друга. Определение Б. Д. Парыгина ориентирует на системное понимание сущности общения, его многофункциональность и деятельностьную природу.

Социологическая концепция общения формирует методологию понимания места и роли социальных институтов общества в организации общения как важного механизма социального управления.

Психологический подход определяет общение как специфическую форму деятельности и как самостоятельный процесс взаимодействия, необходимый для реализации других видов деятельности личности. Психологический анализ общения раскрывает механизмы его существования. Общение выступает как важнейшая социальная потребность, вне реализации которой замедляются, тормозятся, а иногда и деформируются социальное бытие личности, ее взаимоотношения с обществом. Психологи относят потребность в общении к числу важнейших факторов, определяющих личностный смысл в формировании личности. В связи с этим психология рассматривает потребность в общении как процесс взаимодействия личности и социокультурной среды. Причем последняя служит одновременно и источником формирования данной потребности.

В философской литературе проблему общения исследуют ряд ученых. Б. Д. Парыгин считает, что общение является необходимым условием существования и социализации личности. Л. П. Буева отмечает, что благодаря общению человек усваивает формы поведения. М. С. Каган рассматривает общение как коммуникативный вид деятельности, выражающий практическую активность субъекта.

В. С. Коробейников определяет общение как взаимодействие субъектов, обладающих определенными социальными характеристиками. «С философской точки зрения, – пишет В. М. Соковин, – общение – это возникшая на определенной ступени развития жизни форма передачи информации, включенная в трудовую деятельность и являющаяся ее необходимой стороной. Это также форма общественных отношений и социальная форма общественного сознания».

Анализируя современную литературу, можно выделить следующие аспекты изучения общения:

1) информационно-коммуникативный (общение рассматривается как вид личностной коммуникации, в процессе которой осуществляется обмен информацией);

2) интерактивный (общение анализируется как взаимодействие индивидов в процессе кооперации);

3) гносеологический (человек выступает как субъект и объект социального познания);

4) аксиологический (общения изучается как процесс обмена ценностями);

5) нормативный (выявляется место и роль общения в процессе нормативного регулирования поведения индивидов, а также общение рассматривается как процесс передачи и закрепления норм в обыденном сознании, реального функционирования стереотипов поведения);

6) семиотический (общение выступает как специфическая знаковая система, с одной стороны, и посредник в функционировании различных знаковых систем – с другой);

7) социально-практический, или праксиологический (процесс общения рассматривается в качестве обмена деятельностью, способностями, умениями и навыками).

Исходя из того, что общение существует как полисистема, его формирующая функция осуществляется через приобретение личностью социокультурных ценностей и реализацию себя как творческой, уникальной индивидуальности в процессе социального взаимодействия с другими людьми.

Определение общения осложняется наличием нескольких подходов к толкованию самого понятия «общение». Некоторые авторы рассматривают общение как социально- и личностно-ориентированный процесс. В нем не только реализуются личностные отношения, но и проявляются установки на социальные нормы.

Процесс общения обосновывается часто как процесс передачи нормативных ценностей. В этом просматривается объяснение термина «общение» как социального процесса, через который общество влияет на индивида. Если соединить два положения, то можно увидеть, что в них общение выступает как коммуникативно-регулятивный процесс, через который не только передается сумма социальных ценностей, но и регулируется процесс их усвоения всей социальной системой.

А. А. Бодалев предлагает рассматривать общение как взаимодействие людей, содержанием которого является обмен информацией с помощью различных средств коммуникации для установления взаимоотношений между людьми.

Общение представляет собой важнейшую жизненную потребность человека, удовлетворение которой обеспечивает его индивидуальное существование и развитие (формирование личности). По мнению многих исследователей, поведение, деятельность и отношение ребенка к миру и самому себе в значительной степени определяются его общением со взрослым: с кем поведешься, от того и наберешься. Постепенно внешние формы взаимодействия ребенка и взрослого трансформируются во внутренние психические функции и процессы, а также в самостоятельную произвольную внешнюю деятельность ребенка.

Жизненно важное значение общения ярко проявляется в следующем примере. В 30-х гг. XX в. в США был проведен эксперимент в двух клиниках, в которых находились дети с трудноизлечимыми заболеваниями. Условия в обеих клиниках были сопоставимыми: квалифицированный персонал, внимательный уход, адекватное медикаментозное лечение. Различие состояло лишь в том, что в одной больнице родственников к малышам не пускали – опасались инфекции, а в другой – пошли на нарушение предписаний и в определенные часы пускали в специально отведенную для встреч комнату. В этой комнате они могли немного пообщаться или поиграть с ребенком. Через несколько месяцев сравнили показатели эффективности лечения. В первой клинике коэффициент смертности приблизился к одной трети, а во второй за это время не умер ни один ребенок! Детям в прямом смысле слова помогло выжить общение с близкими и дорогими людьми. Общение может, как видим, служить и лекарством, и профилактическим средством, поддерживающим иммунитет, сохраняющим жизненные силы.

Роль общения в формировании личности ребенка, превращении его из представителя вида человек в человека разумного хорошо иллюстрируют классические примеры, касающиеся детей-маугли. Ребенок, выращенный животными, вне общества, вне символической квази-реальности не становится человеком в полном смысле этого слова.

Общение играет психотерапевтическую подтверждающую роль в жизни человека любого возраста. Постоянная потребность человека в подтверждении своего «Я» со стороны окружающих делает общение чем-то существенно большим, чем простой информационный обмен, минимально необходимый для самозащиты и выживания.

Еще в начале XX в. английский философ, психолог и педагог У. Джеймс говорил, что для человека нет более страшного наказания, чем находиться в обществе и быть незамечаемым другими людьми. Насмешка, осуждение, неприятие – все эти формы социального наказания болезненны, невыносимы. Наказание психологическим неподтверждением не просто тяжело переносится – оно разрушительно для личности. Другой человек (особенно социально значимый – родственник, знакомый) играет в нашей жизни огромную роль: через подтверждение или неподтверждение нашего психологического существования он управляет нашей самооценкой, эмоциональным самочувствием и даже психическим здоровьем. В качестве примера достаточно вспомнить самое жестокое наказание, придуманное подростковой группой для тех, кто смеет быть не как все. Это не оскорбления. Это бойкот. Бойкот будит в подростке-жертве самые дремучие силы страха

и унижения, подвергает его психику, его самолюбие огромному, часто просто невыносимому испытанию.

Культура преобладающего большинства современных народов предполагает существование обязательного минимума подтверждений. Этот минимум заложен в языке, закреплён писаными и неписаными правилами хорошего тона и морального поведения. «How do you do?», «Bon jour», «Здравствуйте!» – все эти речевые формулы-приветствия различных народов несут в себе психологический, подтверждающий смысл, суть которого заключается в следующем: «Ты существуешь для меня, ты мне не безразличен, я интересуюсь тобой и желаю тебе добра». Тот же важный смысл вкладывается в элементарные нормы взаимоотношений, которые в нашей культуре именуется воспитанностью: увидев знакомого человека, надо оказать ему некоторый знак внимания – кивнуть, улыбнуться, прикоснуться. Даже если вы по пятнадцать раз подряд сталкиваетесь с ним в служебных коридорах, надо сделать нечто указывающее: ты для меня существуешь.

Общение людей всегда социально в том смысле, что оно в той или иной степени определяется особенностями того общества, в котором осуществляется. Вместе с тем термин «межличностное общение» подчеркивает его эмоциональный характер, ценностное сходство партнеров и ограниченную значимость социальных рангов и ролей. Вступая в межличностное общение, люди ориентированы на свои внутренние цели и ценности. Их отношение к партнеру формируется здесь и сейчас, в ходе контакта, на основе демонстрируемого им поведения и взглядов. Само содержание общения, его формы могут гибко меняться и приспособливаться к тому образу партнера, который формируется в процессе контакта. Общение будет стремиться к продолжению, если формирует у партнеров взаимную симпатию.

9.2. Понятие общения. Общение и деятельность. Общение и коммуникация

Потребность в общении – одна из важнейших потребностей человека. Психологи относят потребность в общении к числу важнейших условий формирования личности. В связи с этим потребность в общении рассматривается как следствие взаимодействия личности и социокультурной среды. В современной психологии общение часто рассматривается как синоним понятия «взаимодействие», которое используется для характеристики всего многообразия природных и социальных явлений.

Общение представляет собой сложное полифункциональное явление, в основе которого лежит обмен деятельностью и ее результатами, а также информацией, опытом, умениями и навыками.

Общение – это информационное и предметное взаимодействие, в процессе которого реализуются, проявляются и формируются межличностные взаимоотношения.

В науке сложилась устойчивая традиция связывать понятие «общение» с категорией «деятельность». При этом общение рассматривается лишь как форма, вид деятельности. Констатируется, что любые формы общения есть специфические формы совместной деятельности людей. Собственно общение определяется как процесс, который порождается потребностями в совместной деятельности.

В ряде психологических концепций существует тенденция к противопоставлению общения и деятельности. В противовес этому в отечественной психологии принимается идея единства общения и деятельности. Такой вывод логически вытекает из понимания общения как реальности человеческих отношений. Предполагается, что любые формы общения включены в специфические формы совместной деятельности: люди не просто общаются в процессе выполнения ими различных функций, они всегда общаются в некоторой деятельности, по поводу этой деятельности. Таким образом, общается всегда деятельный человек: его деятельность неизбежно пересекается с деятельностью других людей. Именно общение формирует общность индивидов, выполняющих совместную деятельность. Но, естественно, люди общаются не только по поводу той деятельности, с которой они связаны. Ради выделения двух возможных поводов общения в литературе разводятся понятия «ролевого» и «личностного» общения. При некоторых обстоятельствах личностное общение по форме может выглядеть как ролевое, деловое, предметно-проблемное. Когда говорят о коммуникации в узком смысле слова, то прежде всего имеют в виду тот факт, что в ходе совместной деятельности люди обмениваются между собой различными представлениями, идеями, интересами, настроениями, чувствами, установками и пр. Все это можно рассматривать как информацию, и тогда сам процесс коммуникации может быть понят как процесс обмена информацией.

Однако такой подход нельзя рассматривать как методологически корректный, потому что в нем опускаются некоторые важнейшие характеристики именно человеческой коммуникации, которая не сводится только к процессу передачи информации. Не говоря уже о том, что при таком подходе фиксируется в основном лишь одно направление

потока информации, а именно от коммуникатора к реципиенту (введение понятия «обратная связь» не изменяет сути дела). Здесь есть и еще одно существенное упущение. При всяком рассмотрении человеческой коммуникации с точки зрения теории информации фиксируется лишь формальная сторона дела: как информация передается, в то время как в условиях человеческого общения информация не только передается, но и формируется, уточняется, развивается.

Общение – это многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностями в совместной деятельности. Общение – одна из важнейших сфер жизнедеятельности личности. В процессе взаимодействия у людей возникают и формируются межличностные отношения, происходит обмен мыслями, чувствами, переживаниями.

С другой стороны, категория общения может рассматриваться с точки зрения ее самостоятельности и несводимости к деятельности (Б. Ф. Ломов, В. В. Занков, А. А. Реан). В этом случае процесс общения оказывается для человека не только средством, но и целью. Очевидно, любой человек может вспомнить множество повседневных ситуаций, когда общение состоялось, хотя и не было вызвано потребностью в совместной деятельности.

Идея автономности и самоценности общения может быть также обоснована теоретической концепцией о структуре фундаментальных потребностей человека (А. Маслоу). Как известно, гуманистическая психология относит потребности в общении в разряд основных.

Человек – существо социальное, его жизнь и развитие невозможны без общения и взаимодействия с другими людьми. Коммуникация – это всегда процесс двустороннего обмена информацией, ведущей к взаимному пониманию. Согласно учению немецкого социолога М. Вебера, единицей анализа человеческих общностей является социальное действие. Но общение не только информационное взаимодействие, оно сопровождается обменом эмоциональных состояний, при этом возникает, устанавливается эмоциональный контакт и удовлетворяются потребности в общении.

Социальное взаимодействие анализируется на двух уровнях: микро- и макроуровне. Взаимодействие людей друг с другом, в парах, в малых группах или межличностная интеракция – явление микроуровня.

Макровзаимодействие связано с крупными общественными структурами, основными институтами общества: семьей, религией, экономикой.

Нужно иметь в виду, что любая организация (предприятие, вуз) представляет собой особую структуру взаимоотношений между людьми и ее развитие и успех во все большей степени определяются качеством информации и коммуникации. Исследования социологов показали, что 50–90 % времени современного руководителя приходится на коммуникацию – общение.

Можно выделить разнообразные формы межличностного взаимодействия: привязанность, дружба, любовь, соревнование, уход, времяпрепровождение, игра, социальное влияние, конфликты, подчинение, ритуальное взаимодействие и др.

Вне какой-либо непосредственной деятельности общение невозможно. Поэтому общение выступает как средство реализации деятельности и как ее неперемное условие.

Общение – один из основных факторов, формирующих личность. Это универсальное явление общественной жизни, так как оно охватывает все ее стороны. По мнению известного психолога Б. Д. Парыгина, общение – «сложный и многогранный процесс, который может выступать в одно и то же время и как процесс взаимодействия индивидов, и как информационный процесс, и как отношение людей друг к другу, и как процесс их взаимовлияния друг на друга, и как процесс сопереживания и взаимного понимания друг друга».

Общение необходимо отличать от коммуникации, хотя эти понятия часто используются как синонимы. Коммуникация – это любая связь, взаимодействие двух систем. Содержанием коммуникации является обмен информацией. Если рассматривать общение как информационный процесс, то оно формально ничем не отличается от процесса коммуникации. Но обмен информацией – это лишь одна сторона общения. Общение же – это связь между людьми, в результате которой происходит влияние одной личности на другую. Для понимания природы общения необходимо рассмотреть, как соотносятся понятия «общение» и «отношения». Общественные отношения – устойчивые связи индивидов как членов объективно существующих социальных групп – воспроизводятся, изменяются и порождаются в общении и только через общение люди вступают в те или иные отношения. В свою очередь, общественные отношения определяют как содержание, так и внешние формы общения.

9.3. Социально-психологическая характеристика основных структурных компонентов общения

Проблема общения относится к базовым категориям психологической науки. Результат общения – складывающиеся отношения между людьми. Общение выступает как специфическая форма взаимодействия человека с другими людьми, как взаимодействие субъектов. Для общения необходимы по меньшей мере два человека, каждый из которых выступает как субъект.

Условно можно выделить три стороны общения: коммуникативную, интерактивную, перцептивную.

Коммуникативная сторона общения проявляется через действия личности, сознательно ориентированные на смысловое восприятие их другими людьми.

Интерактивная сторона (от англ. *interaction* – взаимодействие) представляет собой взаимодействие (и воздействие) людей в процессе межличностных отношений.

Перцептивная сторона общения (от лат. *perceptio* – восприятие) проявляется через восприятие и оценку людьми социальных объектов: других людей, самих себя, групп, социальных общностей.

Все стороны общения взаимосвязаны и взаимообусловлены.

Особенности коммуникативной стороны общения. Когда говорят об общении как об обмене информацией, подразумевают коммуникативную сторону общения. Однако кроме этого существуют следующие важные характеристики коммуникации:

1. В коммуникативном процессе происходит не просто передача информации, а активный обмен ею. Особую роль для каждого участника общения играет значимость информации при условии, что она не просто принята, но и понята, осмыслена.

2. Обмен информацией предполагает психологическое воздействие на партнера в целях изменения его взглядов либо поведения. Эффективность коммуникации и определяется именно тем, насколько удалось это воздействие.

3. Коммуникативное влияние как результат обмена информацией возможно, лишь когда оба участника общения обладают единой системой кодирования, т. е. все должны изъясняться на одном языке.

4. В процессе общения возникают так называемые коммуникативные барьеры, которые носят психологический, культурный и социальный характер.

Перцептивная сторона общения означает процесс взаимовосприимчивости и познания партнеров по общению и установление на этой основе взаимопонимания. Человек вступает в общение как личность и воспринимается партнером по общению также как личность. В ходе познания одновременно осуществляется несколько процессов: эмоциональная оценка другого, попытка понять его поступки, построение стратегии изменения его поведения, построение стратегии своего собственного поведения. Таким образом, от меры точности «расшифровки» и понимания внешнего рисунка поведения другого человека зависит и успех организации с ним согласованных действий. Многим требуется время, чтобы понять, что впечатление, вызываемое ими у других людей, может значительно отличаться от ожидаемого ими.

Очень часто восприятие человека человеком обозначают термином **«социальная перцепция»**, введенным Дж. Брунером. Позднее за этим термином закрепилось понимание процесса восприятия всех социальных объектов (другие люди, социальные группы и большие социальные общности), т. е. более широко, чем просто восприятие человеком человека.

Психологические механизмы социальной перцепции.

Идентификация – уподобление себя партнеру по общению. Является одним из самых простых способов понимания другого человека. Здесь предположение о внутреннем состоянии собеседника строится на основе попытки поставить себя на его место.

Эмпатия – «вчувствование», умение распознавать эмоции окружающих, откликаться на них. Здесь имеется в виду не рациональное осмысление проблем другого человека, а стремление эмоционально его понять и эмоционально откликнуться на его переживания.

Рефлексия – определяется в процессах общения как знание и понимание того, как другой человек знает и понимает меня самого. В общении это выглядит как своеобразный удвоенный процесс зеркальных отражений друг друга, последовательное взаимоотражение. Именно от этого зависит подлинное взаимопонимание, личностное развитие. Личность становится для себя тем, что она есть, через то, что она представляет собой для других.

Эффекты межличностного восприятия зависят от характеристик как субъекта, так и объекта восприятия. Каждый из участников, оценивая другого, стремится построить определенную систему интерпретации поведения, причин его. В обыденной жизни люди обычно мало знают о действительных причинах поведения другого. Тогда в условиях дефицита информации они начинают приписывать друг

другу причины и образцы поведения, которых в действительности нет. Приписывание осуществляется либо на основе сходства поведения с каким-то имевшим место в прошлом опыте образцом, либо на основе анализа собственных мотивов, предполагаемых в аналогичной ситуации. Так или иначе возникает целая система способов такого приписывания – каузальная атрибуция. Значительна при этом роль первого впечатления, предубеждений и установок. Наиболее изученными механизмами приписывания являются эффекты ореола (гало-эффект), первичности и новизны, а также стереотипизации.

Эффект ореола. Происходит приписывание воспринимаемому человеку качеств на основе образа, который сложился ранее о нем из различных источников информации. Этот образ, ранее существовавший, выполняет роль «ореола», мешающего видеть действительные черты и проявления объекта восприятия. Эффект ореола проявляется и при формировании первого впечатления о человеке, когда первое благоприятное впечатление приводит к позитивной оценке еще неизвестных качеств человека, и наоборот, общее неблагоприятное впечатление способствует преобладанию негативных оценок.

Эффекты первичности и новизны зависят от порядка предъявления информации о человеке для составления представления о нем. При восприятии незнакомого человека преобладающей является самая первая известная информация о нем. Напротив, в ситуациях восприятия знакомого человека действует эффект новизны, который заключается в том, что последняя, т. е. более новая, информация о нем оказывается наиболее значимой.

Стереотипизация – это сложившийся некоторый устойчивый образ события, явления или человека, которым мы пользуемся как своеобразным сокращением при взаимодействии. В более широком плане и все описанные выше эффекты можно рассмотреть как проявления стереотипизации. В житейском плане это всевозможные предубеждения и предвзятости. Антропологические стереотипы – стереотипы внешности. Социальные стереотипы – профессиональные и статусно-ролевые предположения о психологических качествах личности. Эмоционально-эстетические стереотипы – суждения о психологических качествах, которые даются на основе физиологической привлекательности.

Эффект проецирования проявляется в склонности людей приписывать другим свои собственные установки, эмоции, мнения, иначе говоря, судить их по себе. И если кто-то считает, что все вокруг скупые, упрямые или нечестные, стоит задуматься – почему он так думает?

Каузальная атрибуция – предписывание причин. Механизм объяснения причин поведения другого человека согласно своим наблюдениям.

Учитывая эти феномены и значимость перцептивного аспекта общения, надо быть внимательным и к себе, и к окружающим. Ведь для успешного установления контакта с другими людьми важно не ошибиться в своих оценках. Изменять их, если изменяется поведение партнера, и меняться самому, если теряется взаимопонимание.

Область исследований, связанных с выявлением механизмов образования различных эмоциональных отношений к воспринимаемому человеку, получила название «**аттракция**». Буквально аттракция – привлечение, но здесь не просто привлечение, а процесс формирования привлекательности какого-то человека и продукт этого процесса, т. е. некоторое качество отношения к нему. Аттракцию можно рассматривать как особый вид социальной установки на другого человека, в которой преобладает эмоциональный компонент.

Социальные психологи выделили **факторы, мешающие правильно воспринимать и оценивать людей**.

1. Наличие заранее заданных установок, убеждений, которые имеются у наблюдателя задолго до того, как реально начался процесс восприятия и оценивания другого человека.

2. Стремление сделать преждевременные заключения о личности оцениваемого человека до того, как о нем получена исчерпывающая и достоверная информация. Некоторые люди имеют готовое суждение о человеке сразу же после того, как в первый раз увидели его.

3. Безотчетное структурирование личности другого человека проявляется в том, что логически объединяются в целостный образ строго определенные личностные качества, и тогда всякое понятие, которое не вписывается в этот образ, отбрасывается.

4. Отсутствие желания и привычки прислушиваться к мнению других людей, стремление полагаться на собственное впечатление о человеке.

5. Отсутствие изменений в восприятии и оценках человека, происходящих со временем по естественным причинам. Однажды высказанные суждения и мнения о человеке не меняются, несмотря на то, что накапливается новая информация о нем.

Интерактивная сторона общения – это условный термин, обозначающий характеристику тех компонентов общения, которые связаны с взаимодействием людей, с непосредственной организацией их совместной деятельности. В ходе общения важно не только обменяться

ся информацией, но и организовать «обмен действиями», спланировать общую деятельность. Общение всегда должно предполагать некоторый результат – изменение поведения и деятельности других людей. Здесь общение выступает как межличностное взаимодействие, т. е. совокупность связей и взаимовлияния людей, складывающихся в их совместной деятельности. Межличностное взаимодействие представляет собой последовательность развернутых во времени реакций людей на действия друг друга: поступок индивида А, изменяющий поведение индивида В, вызывает со стороны последнего ответную реакцию, которая, в свою очередь, воздействует на поведение А. Таким образом, на вопрос о том, какая же другая сторона общения раскрывается понятием «взаимодействие», можно теперь ответить: та сторона, которая фиксирует не только обмен информацией, но и организацию совместных действий. В современной психологии большее внимание уделяется приведенным ниже положениям.

Во-первых, типологию взаимодействия в общении можно разделить на два основных вида – *конкуренция* и *кооперация*. Первый подразумевает, что люди будут ставить свои интересы превыше всего, второй – стремиться к общим целям.

Во-вторых, интерактивная сторона общения включает в себя наличие общественного контроля. Он осуществляется за счет системы социальных образцов и норм, принятых в данном обществе. Такие образцы и нормы регламентируют все социальные взаимоотношения и взаимодействия.

В-третьих, каждый человек должен ориентироваться на эти нормы и соотнести свои действия с ними. Далее он будет отбирать необходимые, правильные и те, которые регулируют взаимоотношения с другими людьми.

В-четвертых, интерактивная сторона общения включает в себя ту систему ролей, которые исполняет каждый человек при взаимодействии дома, на работе, с друзьями и близкими. Очень часто эти роли сталкиваются между собой, потому что приходится расставлять приоритеты.

9.4. Виды, формы цели и средства общения

Общение – необыкновенно сложный и многоплановый процесс межличностного взаимодействия, он имеет множество классификаций.

Общение – это сложное полифункциональное явление, в основе которого лежит обмен деятельностью и ее результатами, а также информацией, опытом, умениями и навыками.

Выделяют разные **виды общения** в зависимости от его содержания, целей и средств.

По содержанию общение может быть:

- материальное (обмен предметами, продуктами);
- когнитивное (обмен знаниями);
- кондиционное (обмен психическими или физиологическими состояниями);
- мотивационное (обмен побуждениями, целями, интересами, мотивами);
- деятельностное (обмен действиями, операциями, умениями и навыками).

По целям общение может быть биологическим (для поддержания, сохранения и развития организма) и социальным (для установления и развития межличностных отношений).

В зависимости от различных признаков общение можно разделить на следующие виды:

- 1) контактное – дистантное (по положению коммуникантов в пространстве и времени);
- 2) непосредственное – опосредованное (по наличию или отсутствию какого-либо опосредующего аппарата);
- 3) устное – письменное (с точки зрения формы существования языка);
- 4) закрытое – открытое;
- 5) частное – деловое;
- 6) официальное – неофициальное и др.

Под **содержанием общения** понимают информацию, которую общаются друг другу люди в процессе общения. Люди обмениваются друг с другом огромным количеством информации. Вот только некоторые ее типы:

- знания о мире;
- имеющийся опыт;
- приобретенные умения и навыки;
- имеющиеся способности;
- сведения о потребностях;
- сведения об эмоциональных состояниях.

Цель общения – это то, ради чего у человека возникает данный вид активности.

У людей количество целей общения по сравнению с животными сильно увеличилось. Общение используется людьми как средство удовлетворения многих разнообразных потребностей: социальных, культурных, творческих, познавательных, эстетических.

Виды мотивов, по которым человек вступает во взаимодействие с другими людьми:

- мотив кооперации (общий выигрыш);
- индивидуализм (собственный выигрыш);
- конкуренция;
- агрессия;
- равенство.

Психологи выделяют восемь основных целей общения:

- контактная – установление контакта как состояния обоюдной готовности к приему и передаче сообщения;
- информационный обмен сообщениями – прием и передача сведений, информации;
- побудительная стимуляция – склонение человека к каким-либо поступкам или действиям;
- координационная – взаимное ориентирование при совместной деятельности;
- понимание;
- эмотивное возбуждение – обмен эмоциями;
- установление отношений;
- оказание влияния.

К основным целям общения относят также достижение изменений:

- в мотивационной сфере;
- в познавательной сфере;
- в эмоционально-волевой сфере;
- в поведенческой сфере.

Общение между людьми происходит в различных формах, которые зависят от уровня общения, его характера, цели.

Выделяют следующие **формы общения**:

1) **«контакт масок»** – формальное общение, когда отсутствует стремление понять и учитывать особенности личности собеседника, используются привычные маски (вежливости, строгости, безразличия, скромности, участливости и т. п.) – набор выражений лица, жестов, стандартных фраз, позволяющих скрыть истинные эмоции, отношение к собеседнику;

2) **примитивное общение**, когда оценивают другого человека как нужный или мешающий объект: если нужен, то активно вступают в контакт, если мешает – оттолкнут, порой используя агрессивные грубые реплики. Если получили от собеседника желаемое, то теряют дальнейший интерес к нему и не скрывают этого;

3) **формально-ролевое общение**, когда регламентированы и содержание, и средства общения и вместо знания личности собеседника обходятся знанием его социальной роли;

4) **неформальное общение** – всевозможные личностные контакты людей за пределами официальных отношений (контакты между коллегами во время досуга, между близкими людьми и т. д.);

5) **деловое общение**, когда учитывают особенности личности, характера, возраста, настроения собеседника, но интересы дела более значимы, чем возможные личностные расхождения;

6) **духовное** – межличностное общение (доверительно-неформальное) друзей, когда можно затронуть любую тему и необязательно прибегать к помощи слов, друг поймет вас и по выражению лица, движениям, интонации. Такое общение возможно тогда, когда каждый участник имеет сложившийся образ собеседника, знает его личность, интересы, убеждения, отношение к тем или иным проблемам, может предвидеть его реакции;

7) **манипулятивное общение** направлено на извлечение выгоды от собеседника путем использования разных приемов (лесть, запугивание, пускание пыли в глаза, обман, демонстрация доброты) в зависимости от особенностей личности собеседника;

8) **ритуальное общение** – поддержание определенных норм, ритуалов общения;

9) **светское общение**. Суть светского общения заключается в его беспредметности, т. е. люди говорят не то, что думают, а то, что положено говорить в подобных случаях; это общение закрытое, потому что точки зрения людей на тот или иной вопрос не имеют никакого значения и не определяют характера коммуникаций.

Кодекс светского общения: 1) вежливость, такт – «соблюдай интересы другого»; 2) одобрение, согласие – «не порицай другого», «избегай возражений»; 3) симпатии – «будь доброжелателен, приветлив».

Кодекс делового общения иной: 1) принцип кооперации – «твой вклад должен быть таким, какого требует совместно принятое направление разговора»; 2) принцип достаточности информации – «говори не больше и не меньше, чем требуется в данный момент»; 3) принцип качества информации – «не обманывай»; 4) принцип целесообразности – «не отклоняйся от темы, сумей найти решение»; 5) «выражай мысль ясно и убедительно для собеседника»; 6) «умей слушать и понять нужную мысль»; 7) «умей учесть свой (невербальный) канал общения».

Общение, будучи сложным социально-психологическим процессом взаимопонимания между людьми, осуществляется по следующим

основным каналам: *речевому (вербальному)* и *неречевому (невербальному)*.

Речь как вербальное средство общения одновременно выступает и источником информации, и способом воздействия на собеседника.

В структуру речевого общения входят:

1. *Значение и смысл слов, фраз.*

2. *Речевые звуковые явления*, к которым относятся: темп речи, модуляция высоты голоса, тональность, ритм, тембр.

3. *Выразительные качества голоса* – характерные специфические звуки, возникающие при общении: смех, хмыканье, вздохи и др.; разделительные звуки – кашель; нулевые звуки – паузы.

Исследования показывают, что в ежедневном акте коммуникации человека слова составляют 7 %, звуки и интонации – 38 %, неречевое взаимодействие – 53 % («Говорим голосом, беседуем всем телом», – говорил Публиций).

Среди вербальных средств общения выделяют также похвалу, комплименты и поддержку.

Невербальные средства общения изучают следующие науки:

1. Кинесика изучает мимику, жесты, пантомимику.

2. Такесика изучает прикосновения, поглаживания, отталкивания и др.).

3. Проксемика исследует расположение объектов общения в пространстве.

Выделяют следующие **зоны в человеческом контакте**:

- интимная (15–45 см), в которую допускаются лишь хорошо знакомые люди;

- личная, или персональная (45–120 см), – соблюдается в обыденной беседе с друзьями и коллегами;

- социальная (120–400 см) – обычно соблюдается во время официальных встреч в публичных помещениях;

- публичная (свыше 400 см) – предполагает общение с большой группой людей (в лекционной аудитории, на митинге и т. д.).

Мимика – движение мышц лица; несет свыше 70 % информации. Лицо человека может сказать больше, чем произнесенные слова. Замечено, что если глаза человека встречаются с глазами партнера менее $\frac{1}{3}$ времени разговора, значит, он лжет.

Жесты при общении несут много информации. В языке жестов, как и в речи, есть слова, предложения. Все жесты можно разделить на пять групп.

1. Жесты-иллюстраторы – это жесты сообщения: своеобразные движения руками, соединяющие воображаемые предметы.

2. Жесты-регуляторы выражают отношение говорящего к чему-либо (улыбка, кивок, направление взгляда, движения руками и пр.).

3. Жесты-эмблемы – своеобразные заменители слов или фраз в общении (жесты, обозначающие «здравствуйте», «до свидания» и пр.).

4. Жесты-адапторы – это специфические привычки человека, связанные с движениями рук: почесывание, касания партнера, поглаживание).

5. Жесты-аффекторы выражают определенные эмоции через движение тела и мышц лица.

В процессе общения используют множество видов жестов: жесты оценки (почесывание подбородка), жесты уверенности (соединение пальцев в купол пирамиды), жесты нервозности (переплетение пальцев рук), жесты самоконтроля (сведенные за спину руки), жесты ожидания (потирание ладоней), жесты отрицания (скрещенные на груди руки), жесты расположения (прикосновение к собеседнику), жесты доминирования (выставление больших пальцев напоказ), жесты неискренности (прикрывание рукой рта, прикосновение к носу, бегающий взгляд) и др.

9.5. Функции, этапы общения

Основные функции общения:

- информационная – обмен информацией между взаимодействующими индивидами;
- коммуникативная – организация и поддержание межличностных отношений;
- формирующая – формирование и развитие личности;
- контактная – установление контактов между людьми;
- побудительная – стимуляция готовности к действию;
- координационная – взаимное ориентирование и согласование действий;
- эмотивная – передача эмоций, переживаний, чувств, изменение эмоционального состояния собеседника;
- оказания влияния – изменение состояния, поведения, намерений, мнений, потребностей, действий партнера;
- социального контроля – регламентация поведения и деятельности;
- самовыражения.

В процедуре общения выделяют следующие этапы:

1. Потребность в общении (необходимо сообщить или узнать информацию, повлиять на собеседника и т. п.), которая побуждает человека вступить в контакт с другими людьми.
2. Ориентировка в целях и ситуации общения.
3. Ориентировка в личности собеседника.
4. Планирование содержания своего общения: человек представляет себе (обычно бессознательно), что именно скажет.
5. Выбор средств и способов общения: бессознательно (иногда сознательно) человек выбирает конкретные средства, речевые фразы, которыми будет пользоваться, решает, как говорить, как себя вести.
6. Восприятие и оценка ответной реакции собеседника, контроль эффективности общения на основе установления обратной связи.
7. Корректировка направления, стиля, методов общения.

Если какое-либо из звеньев акта общения нарушено, то говорящему не удастся добиться ожидаемых результатов общения – оно окажется неэффективным. Коммуникативные умения формируются и совершенствуются в процессе общения. Эти умения называют социальным интеллектом, практически-психологическим умом, коммуникативной компетентностью, коммуникабельностью.

Соответственно мотивам и целям можно определить ведущие тактики поведения во взаимодействии.

1. Сотрудничество – направлено на полное удовлетворение участниками взаимодействия своих потребностей.
2. Противодействие (подавление) – предполагает ориентацию на свои цели без учета целей партнера по общению.
3. Компромисс – реализуется в частичном достижении целей партнеров ради условного равенства.
4. Уступчивость – предполагает принесение в жертву собственных целей для достижения целей партнера.
5. Избегание – представляет собой уход от контакта, потерю собственных целей для того, чтобы исключить выигрыш другого.

Можно выделить несколько типов взаимодействий: кооперация и конкуренция, согласие и конфликт, приспособление и конкуренция.

Л е к ц и я 10. ПСИХОЛОГИЯ МАЛЫХ ГРУПП И МЕЖГРУППОВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

10.1. Структура межличностных отношений в малой группе

К элементарным параметрам любой группы относятся: композиция группы (или ее состав), структура группы, групповые процессы, групповые нормы и ценности, система санкций. Каждый из этих параметров может приобретать совершенно различное значение в зависимости от типа изучаемой группы. Так, например, состав группы может быть описан по-разному в зависимости от того, значимы ли в каждом конкретном случае, например, возрастные, профессиональные или социальные характеристики членов группы.

Рассмотрим понятийную схему, которая касается положения индивида в группе. Первым из понятий, употребляемых здесь, является понятие «статус», или «позиция», обозначающее место индивида в системе групповой жизни. Самое широкое применение понятие «статус» находит при описании структуры межличностных отношений, для чего более всего приспособлена социометрическая методика. Но получаемое таким образом обозначение статуса индивида в группе никак нельзя считать удовлетворительным. Во-первых, потому, что место индивида в группе не определяется только его социометрическим статусом; важно не только то, насколько индивид пользуется привязанностью других членов группы, но и то, как он воспринимается в структуре деятельностных отношений группы. Во-вторых, статус всегда есть некоторое единство объективно присущих индивиду характеристик, определяющих его место в группе, и субъективного восприятия его другими членами группы.

Вторая характеристика индивида в группе – это **роль**. Обычно роль определяют как динамический аспект статуса, что раскрывается через перечень тех реальных функций, которые заданы личности группой, содержанием групповой деятельности. Если взять такую группу, как семья, то на ее примере можно показать взаимоотношение между статусом, или позицией, и ролью. В семье различные статусные характеристики существуют для каждого из ее членов: есть позиция (статус) матери, отца, старшей дочери, младшего сына и т. д. Если теперь описать набор функций, которые предписаны группой каждой позиции, то получим характеристику роли матери, отца, старшей дочери, младшего сына и т. д. Нельзя представлять роль как что-то неизменное: при сохранении статуса набор функций, ему соответствующих,

может сильно варьироваться в различных однотипных группах, а главное в ходе развития как самой группы, так и более широкой социальной структуры, в которую она включена. Пример с семьей ярко иллюстрирует эту закономерность: изменение роли супругов в ходе исторического развития семьи – актуальная тема современных социально-психологических исследований.

Важным компонентом характеристики положения индивида в группе является система **групповых ожиданий**. Этот термин обозначает тот простой факт, что всякий член группы не просто выполняет в ней свои функции, но и обязательно воспринимается, оценивается другими. В частности, это относится к тому, что от каждой позиции, а также от каждой роли ожидается выполнение некоторых функций, и не только простой перечень их, но и качество выполнения этих функций. Группа через систему ожидаемых образцов поведения, соответствующих каждой роли, определенным образом контролирует деятельность своих членов. В ряде случаев может возникать рассогласование между ожиданиями, которые имеет группа относительно какого-либо ее члена, и его реальным поведением, реальным способом выполнения им своей роли. Для того чтобы эта система ожиданий была как-то определена, в группе существуют еще два чрезвычайно важных образования: групповые нормы и групповые санкции.

Все **групповые нормы** являются социальными нормами, т. е. представляют собой установления, модели, эталоны должного, с точки зрения общества в целом и социальных групп и их членов, поведения. В более узком смысле групповые нормы – это определенные правила, которые выработаны группой, приняты ею и которым должно подчиняться поведение ее членов, чтобы их совместная деятельность была возможна. Нормы группы связаны с **ценностями**, так как любые правила могут быть сформулированы только на основании принятия или отвержения каких-то социально значимых явлений. Ценности каждой группы складываются на основании выработки определенного отношения к социальным явлениям.

Таким образом, рассмотрен набор понятий, при помощи которых осуществляется социально-психологическое описание группы.

10.2. Динамические процессы в группе

Малую группу характеризуют как статические (состав, границы, композиция), так и динамические процессы. Групповая динамика – совокупность динамических процессов, которые одновременно проис-

ходят в группе в какой-то период ее существования. Важнейшими динамическими процессами являются: образование малых групп (способы формирования групп, психологические групповые механизмы: феномен группового давления, развитие групповой сплоченности); групповая сплоченность; лидерство; принятие группового решения; эффективность группы.

Конформизм – это изменение поведения или убеждений в результате реального или воображаемого давления группы. Есть две разновидности конформизма.

Уступчивость. Иногда мы делаем что-то, с чем внутренне не согласны, чего не хотим делать. Ведем себя так, как принято, хотя в душе не согласны с этим. Причиной уступчивости служит желание заслужить поощрение или избежать наказания.

Не люблю я платья и вообще никогда их не ношу, но вчера на вечеринку надела. Почему? Потому, что по правилам вечеринки все женщины должны были быть в платьях, а мужчины в костюмах.

Одобрение. Когда мы делаем что-то, что делает кто-либо, при этом чувствуем внутреннее согласие. В этом случае мы согласны, искренне верим в то, что вынуждают нас делать другие. Это внутренний, искренний конформизм.

Каждый день я съедаю баночку йогурта с бифидобактериями. Почему? Подруга говорит, что это полезно для здоровья, и я считаю, что она права.

Нонконформизм (от лат. *non* – не и *conformis* – подобный) – стремление индивида придерживаться и отстаивать установки, мнения, результаты восприятия, поведение и т. д., прямо противоречащие тем, которые господствуют в данном обществе или группе.

Фасилитация социальная (от англ. *facilitate* – облегчать) – повышение эффективности (в плане скорости и продуктивности) деятельности личности в условиях ее функционирования в присутствии других людей. Одним из случаев выявления феномена социальной фасилитации была ситуация, зафиксированная наблюдателями на велосипедном треке (в отличие от обычного стадиона, велотрек устроен таким образом, что трибуны со зрителями там расположены вдоль лишь одной стороны трассы). Оказалось, что, вне зависимости от оговоренных с тренером тактических планов борьбы за первенство в заезде, именно перед трибунами со зрителями спортсмены непроизвольно ускоряются даже в ущерб возможной победе, которая как необходимое условие предполагала бы некоторое предразгонное замедление. В ряде случаев присутствие других, не вмешивающихся в действия индивида

людей ведет к ухудшению результатов его деятельности. Указанное явление получило название **социальной ингибиции**. Совершенно однозначно зафиксирован тот факт, что феномен «фасилитация – ингибиция» принципиально по-разному проявляется в условиях интеллектуально сложной и простой, по сути дела, механической деятельности. Так, в первом случае наличие наблюдателей чаще всего приводит к снижению качественной успешности осуществляемой субъектом деятельности, а во втором – к явному наращиванию количественных показателей ее реализации. Следует отметить, что выраженность социально-психологического феномена «фасилитация – ингибиция» во многом зависит от половозрастных, статусно-ролевых и целого ряда других социальных и социально-психологических характеристик личности.

Феномен **групповой поляризации, экстремизации** – приближение общегруппового мнения к какому-то полюсу континуума всех групповых мнений, часто «сдвиг к риску», когда групповое решение является более рискованным, чем решение, принимаемое индивидуально.

Феномен **группомыслия**. Даже группы с высоким уровнем компетентности и интеллекта, стремясь достичь согласия по обсуждаемому вопросу, могут принимать катастрофические решения без критического реалистического осмысления альтернативных вариантов решения, подавляя творческие порывы отдельных ее членов, их варианты решения. Сохранение единства группы становится более значимым, чем реалистическая оценка альтернативных вариантов решения.

Феномен **подчинения авторитету** в сочетании с феноменом атрибуции ответственности, когда человек приписывает ответственность за все происходящее другим лицам, лидеру, начальству, а не себе.

10.3. Структура коммуникаций в малой группе

Коммуникационная сеть – это соединение определенным образом участвующих в коммуникационном процессе индивидов с помощью информационных потоков. В сетях рассматриваются не индивиды как таковые, а коммуникационные отношения между ними. Создаваемая руководителем сеть состоит из вертикальных, горизонтальных и диагональных связей. Сеть этих связей создает реальную структуру организации. Задача формальной организационной структуры заключается в том, чтобы придать коммуникационным потокам правильное направление. Размеры подразделений в организации ограничивают возможности развития коммуникационной сети. Среди существующих ком-

муникационных сетей для групп разной численности можно выделить четыре основных типа: колесо, цепь, круг, сложный круг, или всеканальная (рис. 1).

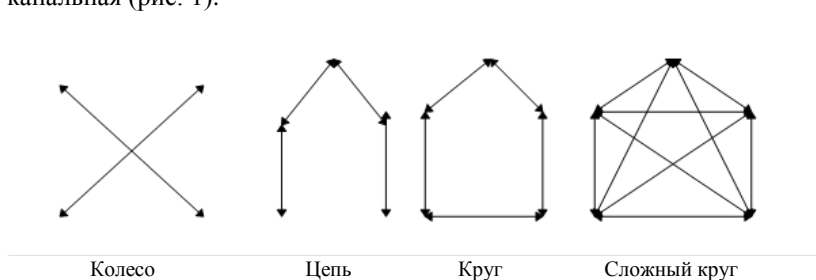


Рис. 1. Типы коммуникационных сетей в группе:
 точки (•) – члены группы; линии (—) – каналы коммуникаций

Сеть типа «цепь». Сеть данного типа характеризуется тем, что субъекты на концах цепи, которых она объединяет, находятся в тупиках, а субъекты в середине не только выполняют роль посредника коммуникаций, но и могут их контролировать. На практике как самостоятельная такая структура существует редко; чаще она является элементом более сложных образований, в которых служит инструментом неформальных коммуникаций субъектов одного уровня.

Сеть типа «круг». Сеть коммуникаций в виде круга является активной, без лидера, неорганизованной, неустойчивой. Преимущества «круга»: он формирует более благоприятный морально-психологический климат в группе и обеспечивает более высокую мотивацию и активность ее участников; воспитывает лидеров, так как способности каждого человека на виду и каждый человек заинтересован в том, чтобы показать себя с лучшей стороны; ограничивает просеивание информации; благоприятствует творческой работе. Недостатки «круга»: может возникнуть феномен группового мышления; возможный выигрыш в гибкости может угрожать стабильности и порядку.

Сеть типа «колесо». В сетях типа «колесо» подчиненные взаимодействуют друг с другом через своего начальника. Объективная основа такой ситуации заключается в том, что лицо, находящееся в центре колеса, имеет больше коммуникационных связей, чем другие члены группы. «Колесо» представляет собой наиболее централизованный тип коммуникационных сетей с лидером и координатором в центре взаимоотношений. Информация всегда исходит из центра. В данном случае

легко достигается высокая скорость и точность передачи информации, однако при этом нередко подавляется инициатива исполнителей. Возможны злоупотребления и манипуляции со стороны недобросовестного руководителя, который имеет возможность просеивать информацию в своих интересах. Такая сеть эффективна в небольшой группе (до 10 человек); если число сотрудников возрастает, руководитель начинает страдать от информационных перегрузок и не способен качественно обработать всю информацию.

Примером полностью децентрализованной группы является **сеть типа «сложный круг»**, которая используется, как правило, тогда, когда необходимо участие всех членов в решении сложных проблем. Такой подход называют еще открытыми коммуникациями.

Характер взаимозависимости работ и людей в группе или организации будет определять тип более эффективной коммуникационной сети. Простая взаимозависимость допускает использование централизованных сетей. Сложная взаимозависимость требует командного подхода к построению коммуникационных сетей. Однако сложная сеть может и не решить простую задачу.

Основные типы межличностных отношений. Взаимоотношения (синоним – межличностные отношения) в малой группе – это субъективные связи, возникающие в результате взаимодействия ее членов и сопровождаемые различными эмоциональными переживаниями индивидов, в них участвующих. Система межличностных отношений в малой группе в силу своей внутренней психологической обусловленности и сложности складывается порой стихийно. В структуре взаимоотношений людей обычно выделяют **три взаимосвязанных компонента**: когнитивный, эмоциональный и поведенческий. **Когнитивный компонент** межличностных отношений в малой группе включает в себя все психические процессы: ощущения, восприятие, представление, память, мышление, воображение. Взаимодействующий с другими людьми человек с помощью этих процессов познает индивидуально-психологические особенности партнеров по совместной деятельности. Под влиянием особенностей взаимных восприятий складываются и взаимопонимание, и взаимоотношения. **Эмоциональный компонент** выражает положительные или отрицательные переживания, возникающие у человека под влиянием индивидуально-психологических особенностей других людей. Это могут быть симпатии или антипатии, удовлетворенность собой, партнером, работой и т. д. Эмоциональный компонент выполняет основную регулирующую функцию при неофи-

циальных взаимоотношениях. Ведущую роль в регулировании взаимоотношений играет **поведенческий компонент**. Он включает мимику, жестикуляцию, пантомимику, речь и действия, выражающие отношение данного человека к другим людям, к группе в целом. Основным критерием оценки межличностных отношений является состояние удовлетворенности (неудовлетворенности) группы и ее членов. Важнейшую роль в этом играют симпатии (антипатии), привлекательность (непривлекательность).

Взаимоотношения в малой группе бывают разных **видов**. **Общественно-политические взаимоотношения** – это такие взаимоотношения, которые возникают и функционируют в процессе подготовки и проведения общественных и других мероприятий в группе. **Служебные взаимоотношения** – это взаимоотношения, складывающиеся в процессе совместной профессиональной деятельности членов малой группы при решении различного рода задач, достижении важных для ее членов целей. **Внеслужебные взаимоотношения** – отношения, складывающиеся между членами малой группы вне их служебной (профессиональной) деятельности: в часы досуга, в процессе совместного отдыха и т. д.

Взаимоотношения в малой группе должны отвечать требованиям определенных **принципов**. **Принцип уважения и субординации** предполагает создание таких взаимоотношений в малой группе, которые соответствуют нормам общественной морали и нравственности, традициям, установленным в интересах общения и взаимодействия людей; предусматривают учет индивидуально- и социально-психологических особенностей всех ее членов, внимательное отношение к их интересам, склонностям и запросам. Этот же принцип требует субординации в отношениях между всеми членами группы, сохранения личного достоинства, профессионального и социального статуса каждого человека. **Принцип сплоченности** членов группы предполагает формирование у всех ее членов взаимопомощи, поддержки, взаимодействия и взаимопонимания. Члены малой группы обязаны высоко ценить принадлежность к ней, помогать и поддерживать друг друга, удерживать своих товарищей от недостойных поступков. **Принцип гуманизма** предполагает чуткость, отзывчивость, справедливость и человечность во взаимоотношениях в малой группе, которые должны характеризоваться доверием, искренностью, доступностью.

Стратегия общения – общая схема действий участников коммуникативного процесса, общий план достижения цели, к которой стремятся собеседники. Американский психолог В. Сатир предлагает свою

классификацию стратегий общения (они еще называются категориями или моделями).

1. **Обвинитель.** Такой человек ведет себя так, будто он самый главный и от него все зависит. Это диктатор, хозяин ситуации, который постоянно ищет тех, кто виноват. Его внутреннее состояние: одиночество, неуверенность, потребность в самоутверждении за счет других.

2. **Тот, кто угождает.** Человек всегда в разговоре стремится угодить другим, извиняется, не вступает в споры. Демонстрирует свою беспомощность и зависимость от других, чувство вины за все, что происходит.

3. **«Компьютер»** – это человек, который всегда корректен, слишком спокоен, собран.

4. **Разрушитель.** Он никогда не говорит и не делает ничего конкретного, на вопросы отвечает неуместно, несвоевременно и неприцельно.

5. **Выравниватель.** Для такого человека свойственны свобода, гармоничность и последовательность. Он никогда не унижает человеческое достоинство, открыто выражает свое мнение. Это уравновешенная, цельная личность, в отличие от первых четырех категорий, которые свидетельствуют о заниженной самооценке человека, чувстве собственной неполноценности.

Л е к ц и я 11. КОНФЛИКТ КАК ЯВЛЕНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ И СОЦИАЛЬНОЙ ЖИЗНИ

11.1. Понятие конфликта, причины возникновения конфликтов

Конфликт – столкновение противоположных тенденций на почве соперничества, отсутствия взаимопонимания, связанное с острыми отрицательными переживаниями.

Конфликтогены – слова, действия или бездействие, которые могут привести к конфликту.

Закономерность эскалации конфликтов (ЗЭК): на конфликтогены в наш адрес мы стараемся ответить более сильным конфликтогеном, часто максимально сильным среди возможных.

Это объясняется следующим образом: получив в свой адрес конфликтоген, пострадавший хочет компенсировать свой психологический проигрыш, ответив обидой на обиду, при этом ответ, как правило, делается максимально сильным.

Первый конфликтоген чаще всего бывает непреднамеренным, а далее вступает в силу ЗЭК. Закономерность эскалации конфликтов часто сравнивают с принципом механики: сила противодействия равна действующей силе, но противоположно к ней направленной. Однако существуют отличия:

- 1) у людей обычно противодействие сильнее действия, а не равно ему;
- 2) принцип механики действует независимо от воли людей, а ЗЭК можно остановить усилием воли.

Причины возникновения конфликтов:

1. **Объективные** – реально существующие в действительности обстоятельства. Они связаны:

- с условиями бытия (социальное неравенство, классовые отношения, конкуренция);
- с социально-психологическими особенностями личности (образование, уровень квалификации, диапазон способностей, возможностей человека, интеллектуальное развитие).

2. **Субъективные** – обусловленные иллюзорными, кажущимися обстоятельствами. Типичные иллюзии:

- иллюзия «выигрыша-проигрыша» – когда возникает стремление к двум несовместимым, одновременно неосуществимым целям;
- иллюзия собственного благородства – люди склонны оправдывать свои поступки;
- иллюзия «плохого человека» – если слова, поведение человека нарушают наши интересы, то человек попадает в разряд плохого человека;
- иллюзия зеркального восприятия – у конфликтующих сторон возникает симметричное восприятие друг друга.

Основными элементами конфликта являются конфликтная ситуация и инцидент. Конфликтная ситуация – это накопившиеся противоречия, содержащие истинную причину конфликта. Инцидент – это стечение обстоятельств, являющихся поводом для конфликта.

Конфликтная ситуация предполагает наличие объекта конфликта и его субъектов (участников). Объектом конфликта, способствующим возникновению и развитию конфликтной ситуации, могут быть власть, ресурсы, слава и т. д. Важным условием существования конфликтной ситуации является неделимость объекта конфликта.

Классификация конфликтов.

1. **По составу участников:**

• *внутриличностный конфликт*. Здесь участниками конфликта являются не люди, а различные психологические факторы внутреннего мира личности, часто кажущиеся или являющиеся несовместимыми: потребности, мотивы, ценности, чувства и т. п. Одна из наиболее распространенных форм конфликта, связанного с работой в организации, – это *ролевой конфликт*, когда различные роли человека предъявляют к нему противоречивые требования. Например, будучи хорошим семьянином, человек должен вечера проводить дома, а положение руководителя обязывает его задерживаться на работе и т. п.;

• *межличностный конфликт* – это самый распространенный тип конфликта. Его причинами являются несходство характеров, борьба за ограниченные ресурсы (на производстве), различные точки зрения на дисциплину и загруженность у руководителя и подчиненного и т. п.;

• *конфликт между личностью и группой* может иметь место там, где член группы не соблюдает нормы поведения и общения, предписываемые неформальной группе. Другой распространенный конфликт этого типа – конфликт между группой и руководителем, чей стиль руководства не устраивает группу;

• *межгрупповой конфликт* может возникать между формальными и неформальными группами, из которых состоит организация. Например, между руководством и исполнителями, между администрацией и профсоюзом и т. п. Межгрупповые конфликты сопровождаются проявлениями:

✓ деиндивидуализации, т. е. члены группы приписывают негативное поведение членам другой группы;

✓ межгруппового сравнения: положительно оценивают свою группу и дают отрицательную оценку чужой группе;

✓ групповой атрибуции, т. е. склонны считать, что именно чужая группа ответственна за негативные события;

• *социальный конфликт* выражается в столкновении различных социальных общностей – классов, наций, государств, социальных субъектов и т. п.

2. По степени открытости и публичности проявления конфликта:

- латентные и явные;
- случайные и хронические;
- устойчивые и эпизодические.

3. По темпоральным характеристикам:

- быстротечные, остродинамичные (опасны для жизни);

- динамичные (опасны для здоровья);
- затяжные (опасны для психического состояния).

4. По критерию реальности:

- подлинные;
- ложные;
- смещенные.

Основные функции конфликта:

1. *Негативные:*

- 1) ухудшение социального климата;
- 2) снижение производительности труда;
- 3) неадекватное восприятие и непонимание конфликтующими сторонами друг друга;
- 4) уменьшение сотрудничества между оппонентами в ходе конфликта и после него;
- 5) представление о своих целях как о положительных, а о целях другой стороны как об отрицательных;
- 6) смещение акцента: придание «победе» в конфликте большего значения, чем решению реальной проблемы;
- 7) материальные и эмоциональные затраты на разрешение конфликта.

2. *Позитивные:*

- 1) выполняет сигнальную функцию (как боль);
- 2) играет информационную и связующую роль, в ходе конфликта оппоненты лучше узнают друг друга;
- 3) не дает застывшей системе отношений оставаться на прежнем месте, что способствует сплочению коллектива единомышленников;
- 4) снимает синдром покорности, стимулирует активность людей;
- 5) выполняет диагностическую функцию.

Структурные элементы конфликта:

1. **Сила** – способность оппонента реализовать свою цель вопреки воле противника. Данный структурный элемент может включать в себя следующие компоненты: *физическая сила* (военная, техническая); *информационная сила* (совокупность информационных сведений, средств, которые помогают моделировать конфликтную ситуацию); *ресурсная сила* (деньги, лимит времени, пространства и т. д.); *социальная сила* (выражается в совокупности социальных статусов, ролей).

2. **Зона разногласий** – предмет спора, факт или вопрос, вызвавший разногласия. Границы зоны разногласий подвижны, в ходе конфликта они могут расширяться и сужаться.

3. Представление о ситуации. При анализе представлений о ситуации необходимо руководствоваться теоремой Томаса: «Если ситуация определяется как реальная, она реальна по своим последствиям». (Если кто-то полагает, что он вступил в конфликт, он на самом деле оказывается в конфликте, а тот, с кем он вступил в конфликт, может даже и не подозревать о конфликте.)

4. Мотивы и цели.

5. Действия.

Основные виды действий, которые могут расцениваться как конфликтные:

- 1) создание прямых или косвенных помех;
- 2) невыполнение своих обязанностей или обязательств;
- 3) нанесение прямого или косвенного вреда имуществу или репутации (слухи);
- 4) действия, унижающие человеческое достоинство (оскорбления, оскорбительные требования);
- 5) угрозы и физическое насилие.

Стадии развития конфликта:

1. **Предконфликтная ситуация** – положение дела накануне конфликта;

2. **Инцидент** – первая стычка конфликтов.

Конфликт, начавшийся с инцидента, может вместе с ним и закончиться, это происходит потому, что:

- ✓ оппоненты расстаются и больше не встретятся;
- ✓ конфликтантам удается в ходе инцидента разрешить свои разногласия;
- ✓ острый конфликт – стычка оппонентов, в которой один угрожает другому физической расправой или смертью. Такой конфликт разрешается на стадии инцидента, так как ведет к гибели одной из сторон.

3. Эскалация и экспансия конфликта.

Эскалация – наращивание напряженности, рост предубежденности против партнера.

Экспансия – расширение числа участников, вовлеченных в конфликт, острые высказывания в адрес друг друга. Может быть вялой, крутой, волнообразной, непрерывной.

4. **Кульминация** – верхняя точка эскалации, обычно выражается в каком-то взрывном эпизоде.

5. Завершение конфликта:

Цена конфликта:

$$Ц_k = Э + Д + С,$$

где Э – затраты энергии на конфликтную деятельность;
 Д – ущерб, нанесенный недружелюбными действиями оппонента;
 С – потери, связанные с ухудшением общей ситуации.
Цена выхода из конфликта:

$$Ц_{в.к} = У - П,$$

где У – утраты, с которыми сопряжен выход из конфликта;
 П – приобретения, которые дает выход из конфликта.
 Целесообразно сопоставить цену конфликта и цену выхода из конфликта. Если $Ц_k < Ц_{в.к}$ – выход из конфликта дается слишком дорогой ценой и попытки продолжить конфликт еще имеют смысл.
 Если $Ц_k > Ц_{в.к}$, то, наоборот, проще прекратить конфликт, чем расходовать средства на его продолжение.

6. Постконфликтная ситуация – влияние прошедшего конфликта на возникшую после его завершения ситуацию называется воздействием конфликта.

11.2. Психологические особенности конфликтного поведения

На поведение людей в конфликтах влияет процесс научения. При затяжном конфликте оппоненты обычно хорошо друг друга изучают и начинают уже предпринимать те или иные действия, ориентируясь на особенности характера, типичные эмоциональные реакции, т. е. хорошо прогнозируют действия противной стороны. Это позволяет им расширить сферу применяемых тактик и типов поведения с коррекцией на особенности оппонента. Действия оппонентов становятся в известной мере взаимообусловленными, что позволяет оказывать на них влияние.

Само по себе осознание ситуации как конфликтной порождает различные эмоции, различное отношение к конфликтам и оппонентам. Взвешиваются все за и против, предлагаются новые варианты совместных решений, действий. Среди психологических особенностей протекания конфликтов следует отметить наиболее часто встречающиеся.

1. Уход от конфликтной ситуации. Осознав ситуацию как конфликтную, оценив ее возможные исходы, один из оппонентов может принять решение о выходе из сложившейся системы отношений. Форма выхода может быть различной, например, увольнение из трудового коллектива: таким образом конфликт будет элиминирован за счет рас-

пада системы. Обычно это связано с особенностями характера оппонентов или явным неравенством сил.

2. Переговоры или торг (поиски компромиссов). Одна из сторон или обе стороны могут выбрать способ разрешения конфликта за счет переговоров, некоторых взаимных уступок. В этом случае каждая из сторон получает не все, к чему она стремится, а лишь некоторую часть, которая способна ее удовлетворить. Такая стратегия выбирается оппонентами при следующих условиях: если ресурсы обеих сторон оцениваются как примерно равные, если конфликт из служебного пока еще не перешел в эмоциональный, если участники конфликта по своим личным характеристикам не склонны к обострению отношений.

Подобные формы поведения встречаются на всех этапах конфликта, но наиболее часто отмечаются на его начальной стадии.

В случае открытого конфликта его исход во многом зависит от того, как оппоненты переживают конфликтную ситуацию, насколько сильно служебная основа доминирует над эмоциональной. При решении достичь максимума желаемого разрабатываются и определенные действия.

3. Демонстрация усиления собственных ресурсов. Эта тактика заключается в том, что одна из сторон старательным образом дает знать другой стороне об имеющейся реальной возможности увеличения собственных ресурсов в такой мере, что они будут значительно перекрывать ресурсы другой стороны. Эта тактика способна вызвать различные реакции со стороны оппонента, причем наиболее важными являются две крайние: выход оппонента из конфликтной ситуации, так как реальные возможности его окажутся более слабыми; мобилизация дополнительных возможностей, поиск путей усиления собственных ресурсов.

Это хитрая тактика, требующая со стороны, которая ее применяет, определенных актерских способностей. Обычно сценарий таков. Очень доброжелательным тоном говорят: «Я к Вам хорошо отношусь, искренне симпатизирую, поэтому хочу предостеречь. Знаете ли Вы, что у меня..., что тот человек, от которого зависит...» и далее в таком духе. Главное убедить оппонента в бесперспективности борьбы, вселить в его душу страх, опасения и вывести из конфликта. Тактика эта хорошо опробована и действенна. О ней надо обязательно помнить.

4. Выжидание, удержание предыдущего состояния. Эта тактика, имеющая вид прекращения конфликта, часто применяется с целью получения дополнительной информации о другой, противоборствующей стороне, ее ресурсах, путях их увеличения. Выжидание, отсутствие

действий со стороны одного из оппонентов создает своего рода ситуацию неопределенности, а неопределенность порождает напряженность. В данном случае надеются, что оппонент, находясь в состоянии напряженности из-за самого конфликта и подвергаясь еще и дополнительному напряжению из-за неопределенности ситуации, не выдержит двойного давления и предпримет какие-то действия, скорее всего, ошибочные. Эти действия и служат информацией о состоянии оппонентов и их возможностях.

Выжидание применяется достаточно часто, но еще чаще сопровождается ложными манерами, дезинформацией. В ситуации конфликта каждый из оппонентов будет стремиться скрыть собственные слабые стороны, ибо, проявив их, он окажется в худшей позиции. Если оппонент поверил дезинформации, принял ее за истинное положение дел и расстановку сил, это побуждает его к активным действиям, которые на самом деле являются ошибочными. В результате шансы на успех у этой стороны резко снижаются.

5. Риск. Эта тактика рассчитана на эффект неожиданности. Рискующая сторона предпринимает серию быстро следующих друг за другом максимально эффективных действий, на которые не ответить просто нельзя. Тем самым рискующая сторона ставит своего оппонента в условия жесткого дефицита времени, которые в сочетании с дефицитом информации вынуждают совершать грубые промахи и ошибки. Опыт показывает, что обычно рискуют именно те, у кого возможности меньше или меньше шансов на усиление ресурсов в ходе углубления конфликта.

6. Принуждение. Чаще всего эта тактика используется более сильной стороной или стороной, имеющей больше возможностей для усиления собственных ресурсов. Оппонент ставится в жесткие условия, не позволяющие ему мобилизовать дополнительные ресурсы.

Анализ различных конфликтных ситуаций, стратегий поведения оппонентов, применяемых действий свидетельствует о том, что многие оппоненты применяют один и тот же полемический прием – снижение ранга оппонента. Этот прием применяется практически всегда в эмоциональных конфликтах. В этом случае один из оппонентов обвиняет другого, отстаивающего интересы группы, коллектива, организации, в наличии скрытых, сугубо личных (часто корыстных) интересов, которые на самом деле и являются для него якобы главными. В большинстве случаев это не соответствует действительности, но, естественно, принимается во внимание при разрешении конфликта ввиду правдоподобия представленных обвинений, что, конечно, наносит урон оп-

поненту и снижает его шансы на успех. Именно из-за снижения ранга оппонента разрешение конфликта существенно затрудняется, более того, оно может закончиться несправедливо.

Деятельность и поведение людей в конфликтной ситуации существенно отличаются от их поведения в нормальных условиях. Изменяется их психологическая структура: появляются новые цели, мотивы, по-иному осуществляется регуляция. Им становятся присущи иные качества. Например, для решений, применяемых в конфликтной ситуации, характерны:

- дефицит времени, подчас острый;
- окончательность решений, поскольку последующее уточнение часто невозможно;
- проверка решений критически настроенным и заинтересованным оппонентом;
- необходимость принятия решений на основе неполной, порой сознательно искаженной информации.

Все эти особенности оказывают весьма существенное влияние на выбор способа управления конфликтной ситуацией, который, в свою очередь, состоит из ряда последовательных действий.

Для управления конфликтной ситуацией необходимо прежде всего правильно ее оценить. Надо помнить, что в случае конфликта перед наблюдателем непосредственно предстает повод, но не его причина. При этом инициативная группа участников конфликта может, специально маскируя или не полностью сознавая его причины, выдавать повод за причину.

Следует также дать прогностическую оценку конфликтной ситуации в смысле жизнедеятельности коллектива. Как уже отмечалось, есть хронические конфликтные ситуации, деструктивным образом влияющие на коллектив. Важно подобную ситуацию не загонять вглубь административными методами и не делать вид, что ничего не происходит. В отдельных случаях открытое столкновение положительно влияет на нормализацию коллективного взаимодействия.

Направленность конкретных действий в конфликте поможет лучше установить субъективные мотивы его участников. Наиболее оптимально такое управление конфликтом, которое устраняет объективные причины, создавшие конфликтную ситуацию, а также снимает вызванную им психическую напряженность и восстанавливает прежние нормальные, как деловые, так и эмоциональные, взаимоотношения.

Из числа конфликтных личностей можно выделить шесть характерных типов.

Демонстративный. Такие люди характеризуются стремлением быть всегда в центре внимания, пользоваться успехом. Даже при отсутствии каких-либо оснований могут пойти на конфликт, чтобы хоть таким способом быть на виду.

Ригидный. Люди, принадлежащие к этому типу, отличаются честолюбием, завышенной самооценкой, нежеланием и неумением считаться с мнением окружающих. Раз и навсегда сложившееся мнение ригидной личности неминуемо приходит в противоречие с изменяющимися условиями и вызывает конфликт с окружающими. Это те люди, для которых характерно высказывание: «Если факты нас не устраивают – тем хуже для фактов». Поведение их отличается бесцеремонностью, переходящей в грубость.

Неуправляемые. Люди, относящиеся к данной категории, отличаются импульсивностью, непродуманностью, непредсказуемостью поведения, отсутствием самоконтроля. Поведение агрессивное, вызывающее.

Сверхточные. Это добросовестные работники, особо скрупулезные, подходящие ко всем с позиции завышенных требований. Всякого, кто не удовлетворяет этим требованиям (а таких большинство), подвергают резкой критике. Характеризуются повышенной тревожностью, проявляющейся, в частности, в подозрительности. Отличаются повышенной чувствительностью к оценкам со стороны окружающих.

Рационалисты. Расчетливые люди, готовые к конфликту в любой момент, когда есть реальная возможность достичь своих личных (карьеристских или меркантильных) целей. Долгое время могут исполнять роль беспрекословного подчиненного, например до тех пор, пока не закачается кресло под начальником. Тут-то рационалист и проявит себя, первым предав руководителя.

Безвольные. Отсутствие собственных убеждений и принципов может сделать безвольного человека орудием в руках лица, под влиянием которого он оказался. Опасность этого типа происходит из того, что чаще всего безвольные имеют репутацию добрых людей, от них не ждут никакого подвоха. Поэтому выступление такого человека в качестве инициатора конфликта воспринимается коллективом так, что его устами глаголет истина.

Важным моментом в предотвращении конфликтных ситуаций является учет психологической совместимости сотрудников. Как показывают исследования, большинство межличностных конфликтов происходит от того, что вместе работают люди, которые по характеру несовместимы. Это определяется темпераментом личности. В нем выра-

жаются такие врожденные особенности человека, как скорость психических процессов, степень эмоциональной возбудимости, проявляющейся в различной интенсивности внешнего выражения эмоций. Основные четыре типа темпераментов выделил еще Гиппократ: сангвинический, флегматический, холерический и меланхолический.

11.3. Способы управления конфликтами

Управление конфликтами – это целенаправленное воздействие по устранению (минимизации) причин, породивших конфликт, или по коррекции поведения участников конфликта.

Для успешного управления крайне важно понимание и признание конфликта закономерным явлением в обществе. Более того, необходимо понимать, что конфликт является движущей силой развития как небольшой организации, так и общества в целом. Здесь очень важным шагом со стороны руководителя является признание возможности активного и позитивного воздействия на конфликт. Такой подход расширяет и углубляет отношение к конфликтам, эта проблема становится многоплановой. Понятие «управление конфликтом» и выражает сущность того, как необходимо действовать в отношении конфликтных явлений.

Выделим следующие методы управления конфликтами, появление которых наиболее часто отмечается исследователями в организации:

1. Межличностные методы управления конфликтами. При создании конфликтной ситуации или начале развертывания самого конфликта его участникам необходимо выбрать форму, стиль своего дальнейшего поведения с тем, чтобы это в наименьшей степени отразилось на их интересах.

К. Томас и Р. Килменн выделили следующие пять основных методов управления конфликтом: уклонение (избегание), противоборство (соперничество, конкуренция), уступчивость (приспособление), сотрудничество, компромисс. Основу классификации составляют два независимых параметра:

1) степень реализации собственных интересов, достижения своих целей;

2) уровень кооперативности, учета интересов другой стороны.

Если представить это в графической форме, то получим сетку Томаса – Килменна, позволяющую проанализировать конкретный конфликт и выбрать рациональную форму поведения.

Рассмотрим основные методы управления конфликтами более подробно.

1. Уклонение (избегание) – слабая напористость сочетается с низкой кооперативностью. Данная форма поведения выбирается тогда, когда индивид не хочет отстаивать свои права, сотрудничать для выработки решения, воздерживается от высказывания своей позиции, уклоняется от спора. Этот стиль предполагает тенденцию ухода от ответственности за решения.

Такое поведение возможно, если исход конфликта для индивида не особенно важен, либо если ситуация слишком сложна и разрешение конфликта потребует много сил у его участника, либо у индивида не хватает власти для решения конфликта в свою пользу.

2. Противоборство (соперничество, конкуренция) – высокая напористость сочетается с низкой кооперативностью. Характеризуется активной борьбой индивида за свои интересы, применением всех доступных ему средств для достижения поставленных целей: применением власти, принуждения, других средств давления на оппонентов, использованием зависимости других участников от него. Противоборство предполагает восприятие ситуации либо как победы, либо как поражения, занятие жесткой позиции. Заставить принять свою точку зрения любой ценой.

3. Уступчивость (приспособление) – слабая напористость сочетается с высокой кооперативностью. Действия, которые предпринимаются при такой стратегии, направлены на сохранение или восстановление благоприятных отношений, на обеспечение удовлетворенности другого путем сглаживания разногласий с готовностью ради этого уступить, пренебрегая своими интересами. Такое поведение используется, если ситуация не особо значима.

4. Сотрудничество – высокая напористость сочетается с высокой кооперативностью. Здесь действия направлены на поиск решения, полностью удовлетворяющего как свои интересы, так и пожелания других в ходе открытого и откровенного обмена мнениями о проблеме. Решение проблемы предполагает признание различия во мнениях и готовность ознакомиться с иными точками зрения, чтобы понять причины конфликта и найти курс действий, приемлемый для всех сторон. Тот, кто пользуется данным стилем, не старается добиться своей цели за счет других, а скорее ищет наилучший вариант разрешения конфликтной ситуации. Благодаря сотрудничеству могут быть достигнуты наиболее эффективные, устойчивые и надежные результаты.

5. Компромисс – обе стороны до некоторой степени идут на взаимные уступки, другими словами, из общего груза каждая сторона берет на себя часть меньше той, которую она определила для себя первоначально. Если же это касается одной стороны, то это не компромисс, а уступка. Однако это неустойчивое состояние, развитие которого может вызвать необходимость дальнейших компромиссов. Результат компромисса – различная степень удовлетворенности и неудовлетворенности всех сторон. В конфликте принципов компромисс, как правило, невозможен.

2. Структурные методы управления конфликтами, т. е. методы воздействия преимущественно на организационные конфликты, возникающие из-за неправильного распределения полномочий, организации труда, принятой системы стимулирования и т. д.

К таким методам относятся:

1. Разъяснение требований к работе. Является одним из эффективных методов управления и предотвращения конфликтов. Каждый специалист должен четко представлять, какие результаты от него требуются, в чем состоят его обязанности, ответственность, пределы полномочий, этапы работы. Метод реализуется в виде составления соответствующих должностных инструкций (описаний должности), распределения прав и ответственности по уровням управления.

2. Координационные и интеграционные механизмы. Представляют собой использование структурных подразделений в организации, которые в случае необходимости могут вмешаться и разрешить спорные вопросы между конфликтующими сторонами.

Один из самых распространенных методов. Установление иерархии полномочий упорядочивает взаимодействие людей, принятие решений и информационные потоки внутри организации.

Если два или более подчиненных имеют разногласия по какому-либо вопросу, конфликта можно избежать, обратившись к общему начальнику, предлагая ему принять решение. Этот метод облегчает использование иерархии для управления конфликтной ситуацией, так как подчиненный знает, чьи решения он должен исполнять.

3. Общеорганизационные цели. Данный метод предполагает разработку или уточнение общеорганизационных целей с тем, чтобы усилия всех сотрудников были объединены и направлены на их достижение.

Идея, лежащая в основе данной методики, – направить усилия всех участников на достижение общей цели.

4. Система вознаграждений. Стимулирование может быть использовано как метод управления конфликтной ситуацией, при грамотном оказании влияния на поведение людей можно избежать конфликтов.

Люди, которые вносят свой вклад в достижение общеорганизационных комплексных целей, помогают другим группам организации и стараются подойти к решению проблемы комплексно, должны вознаграждаться благодарностью, премией, признанием или повышением по службе. Не менее важно, чтобы система вознаграждений не поощряла неконструктивное поведение отдельных групп или лиц.

Систематическое скоординированное использование системы вознаграждений для поощрения тех, кто способствует осуществлению общеорганизационных целей, помогает людям понять, как им следует поступать в конфликтной ситуации, чтобы это соответствовало желаниям руководства.

11.4. Общие правила поведения в конфликте

Чтобы успешно преодолевать разрушительные последствия конфликтов, нужно научиться обходить их, и если мы оказались в них втянуты, выходить из острых ситуаций.

Возможные пути разрешения конфликта:

- 1) самый легкий, но не всегда реальный: изменить, себя или изменить свое отношение к проблеме;
- 2) самый трудный, а поэтому практически нереальный: изменить оппонента, его мнение;
- 3) самый оптимальный и реальный: найти взаимоприемлемый вариант решения проблемы.

При этом вам следует:

проявить внимание и доброжелательность к собеседнику. Как показывают исследования, в 30 % конфликтов с подчиненными руководители допускают грубость, срываются на крик. Грубость – признак того, что руководитель не владеет ситуацией и собой;

проявить терпимость к особенностям партнера, показать свое искреннее сочувствие;

дать собеседнику полностью выговориться, внимательно выслушать его;

отвлечь внимание партнера от болезненного вопроса хотя бы на короткое время, при этом могут быть использованы любые приемы – от просьбы пересесть на другое место, позвонить, записать что-то до высказывания какой-нибудь нелепой мысли, шутки;

подчеркнуть общность ваших интересов, целей, задач. Начиная строить свою империю ресторанов быстрого обслуживания, «Мак-Доналдс» направил внимание не только на цены и качество. Руковод-

ство компании считало, что оно действительно оказывает услугу американцам, имеющим ограниченные средства. Соблюдать высокие стандарты было легче, когда они подавались в контексте помощи обществу;

высказывать собеседнику не готовые мнения, а свои чувства, вызываемые его словами;

прежде чем отвечать на критику, замечания, упреки, четко уяснить, что конкретно имеется в виду; вы должны быть уверены, что правильно все поняли.

Можно выделить следующие правила поведения в конфликте:

1. Меньше критики и больше такта. Злоупотребление критикой – это всегда нехорошо, к тому же любая критика годится лишь как инструмент для борьбы с неадекватностью и завышенной самооценкой, когда другие способы на любителей пообсуждать чужую жизнь не действуют. А поскольку сам факт критического высказывания сопряжен с ущемлением человеческого достоинства, пользоваться таким оружием нужно исключительно осторожно и только в меру. Старайтесь следить за словами и даже полунамекami, которые могли бы вызвать у человека негативную реакцию или чувство обиды. Такие слова, фразы или намеки не зря называются конфликтогенами; их использование направлено на достижение одной цели, которую не все мы осознаем в момент конфликта, – спровоцировать другую сторону на такое же «неаккуратное» общение.

2. Демонстрация заинтересованности. Старайтесь своевременно разъяснить любые моменты, вызывающие у собеседника недоумение, а если в ходе обсуждения какой-то проблемы возникают недоразумения, лучше разрешайте их на месте, не стесняясь задать несколько уточняющих вопросов. Не нужно пытаться домыслить то, что подразумевал, но не сказал ваш собеседник, – гораздо лучше продемонстрировать ему свою заинтересованность и внимание к тому, что он говорит. Умение показывать человеку ваше уважение, проявлять к его эмоциям и переживаниям искренний интерес – залог хороших и настоящего дружественных отношений. И вообще – кому захочется спорить с чутким и доброжелательным человеком?

3. Будьте вежливым и внимательным слушателем. Каждый человек желает выговориться и раскрыть душу. Используйте психотерапию как своего помощника: умение слушать и способность помочь добрым советом никого не способно оставить равнодушным. И уважайте мнение других, даже если ради этого придется пересмотреть правильность собственных взглядов на жизнь. Учитесь не только признавать свои

недочеты или ошибки, но и делать правильные выводы из неправильных поступков. Проявляйте всю свою наблюдательность, стараясь улавливать неречевые сигналы своего собеседника: как он стоит, смотрит, сидит, насколько его мимика и жесты соответствуют его речи. Главное – понять не только и не столько смысл его слов, сколько его чувства и переживания.

4. Не гнушайтесь лести. Банальная лесть и откровенное подхалимство вызывают у человека лишь раздражение или злость – это общеизвестно. А значит, такая тактика поведения в бесконфликтном общении абсолютно неприемлема. Человеческая природа устроена причудливым образом: каждый из нас стремится к тому, чтобы кто-то подтвердил нашу значимость и нужность для кого-то. Так зачем же лишать своего собеседника такого же права, какое устраивает вас? Помогите человеку почувствовать его значимость – просто закройте глаза на его реальные или надуманные недостатки. И даже если он гораздо ниже вас по интеллектуальному или эмоциональному уровню, не допускайте при общении самой грубой ошибки – унижения собеседника.

5. Безусловное табу на ненужные споры. Последняя фраза в словесных баталиях должна оставаться за вами? Еще никто не побеждал в словесных перестрелках и не достигал успеха в общении бесполезными спорами. Учитесь концентрироваться на поиске путей достижения согласия, а не на возможности побольнее уколоть и задеть собеседника. Негативизм и скепсис – это то, что подавляет, уничтожает, отталкивает людей, а значит, нужно сделать упор в общении на то положительное, что, возможно, вас объединит или сблизит. В любом случае старайтесь задать себе положительную установку и неукоснительно ее придерживайтесь. Главным оружием здесь может послужить улыбка – простой мимический символ расположения, жест дружелюбия, открытости, готовности к нормальному общению. И если этот жест пойдет от сердца, а не от лицевых мышц, то он, несомненно, растопит лед любого недоверия.

К сожалению, большинство наших «непреодолимых» трудностей возникает на пустом месте, а единожды возникнув, они влекут за собой такие нервные затраты, которые даже соразмерить нельзя с побудившими их причинами. А ведь почти все люди внушаемы, и почти каждого из нас можно переубедить. Разве может кому-то нравиться, когда ему приказывают или категорично (настоятельно) рекомендуют делать то-то и не делать этого? Когда компромисс недоступен и ни одна из сторон не готова принять срединное положение, в ход можно пустить и другие приемы. Например, искусство убеждения и умение пра-

вильно подобрать «манипулятивные» слова не только поспособствуют налаживанию диалога, но и заставят людей прислушиваться к вам. Позитивность в настроении и неизменная улыбка – верные спутники продуктивного общения.

Л е к ц и я 12. СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ СОВРЕМЕННОЙ СЕМЬИ

12.1. Семья и семейные отношения

Семьей считается социально-экономическое образование, в пределах которого ведется совместный быт и бюджет, происходит приобретение или производство и потребление разного вида благ и услуг.

Семьи могут быть, в зависимости от количества членов, большими и малыми. Сегодня в современном обществе нормой считается скорее малая, чем большая семья, хотя и не во всех странах. Малая семья обычно состоит из супругов и одного или максимум двух детей. Свообразным ядром каждой семьи являются супруги и их дети. Часто с ними совместно проживают и родители супругов. Каждый участник семейных отношений находится в устойчивом взаимодействии друг с другом и играет в семье конкретную роль, тревожится об удовлетворении интересов общества, потребностей каждого члена в отдельности или семьи в целом. Личные качественные характеристики супругов, специфика их взаимоотношений обуславливают облик семьи и направление реализации свойственных ей функций.

Коммуникативное взаимодействие обеспечивает слаженность и целеустремленность усилий партнеров с целью достижения важных для семьи приоритетов, удовлетворения индивидуальных потребностей субъектов в душевной близости с любимым. В процессе коммуникативного взаимодействия партнеры обмениваются сокровенными и важными только для них сведениями, при этом сопереживая друг другу, что ведет к лучшему пониманию друг друга, обогащению интеллектуально и духовно. Интимное общение у партнеров неразрывно взаимосвязано с духовным.

Семьи и семейные отношения могут быть разнообразными. Они зависят от множества различных факторов. Ниже представлены типы семей и семейных отношений, которые сегодня наблюдаются в обществе.

Наиболее демократичным типом семейных отношений считается партнерский. В такой семье отношения выстраиваются на доверии, равенстве и конструктивном общении. В партнерской семье не имеет значения, кто больше зарабатывает, бюджет все равно будет общим. Проблемы и конфликтные ситуации решаются посредством дискуссии и совместного поиска оптимальных способов выхода из ситуации. Главным отличием такой семьи является радостная атмосфера и здоровая обстановка в семействе.

Не менее распространенным типом отношений в браке является патриархальный тип, при котором жена, дети повинуются мужчине (мужу). Супруг является главой семейства. Он полностью отвечает за членов группы и самостоятельно принимает все решения. Роль женщины в такой семье сводится либо к ведению домашнего быта и воспитанию ребенка, либо к работе, но в сочетании с ведением быта и заботой о ребенке. Типология семейных отношений также содержит категорию под названием традиционная семья, которая отличается поддержанием тесных связей с родственниками вплоть до седьмого колена и подчинением старшим в семье. Фундаментом традиционной семьи являются нерушимые законы крепости отношений, ответственности и семейственности. В таких семьях чаще всего партнеры вступают в брачный союз один раз. Традиционные семьи не приемлют разводы. Преимуществом создания именно такой семьи считается взаимопонимание и четкое разграничение обязанностей между всеми членами группы.

Матриархальный тип семейных отношений также сегодня является довольно частым явлением. При таком типе отношений либо женщина зарабатывает больше мужчины, вследствие чего оказывает влияние на него, либо она является активисткой, любящей самостоятельно заниматься детьми, бюджетом, ремонтом, любыми другими семейными проблемами, т. е. всем, что успевает. Нередко мужчина позволяет жене доминировать в семье вследствие собственной природной лени, нежелания или неумения разрешать домашние проблемы. Также встречаются семьи, в которых жена полностью обеспечивает семью, поэтому мужчина возлагает на себя обязанности домохозяйки.

В настоящее время можно выделить еще один тип семейных отношений, который является новым для общества, – современная семья. Данный тип отношений зародился во второй половине XIX столетия в европейских странах и распространился по всему миру в течение ста лет. Он характеризуется превалированием в отношениях индивидуальных желаний над общими. В таких семьях личная жизнь становится

важнее, значимее, чем внутрисемейная. В современной семье интересы партнеров могут быть совершенно разными, а интимный аспект брака превалирует над другими. Дети в таких семейных союзах становятся объектами чрезмерной привязанности родителей. Отчаянное стремление супругов дать собственным детям все является отрицательной чертой таких отношений. Ведь это мешает детям самосовершенствоваться, им нелегко становиться на ноги, так как они освобождены родителями от необходимости добывать что-то своим трудом, ограждены от любых трудностей.

Типы семей и семейных отношений могут быть всевозможными, но в каждом отдельно взятом брачном союзе существуют свои положительные аспекты и отрицательные черты.

Функции семьи обусловлены общественными требованиями. Каждой функции соответствуют какие-либо роли. Роль по сути – это права и обязанности члена семьи. Проблему семейных функций исследовали Э. К. Васильева, С. И. Голод, В. Б. Голофаст, М. С. Мацковский, М. Г. Панкратова, А. Г. Харчев, Н. Г. Юркевич, З. А. Янкова и др. В семейной психологии наиболее уместна классификация семейных функций М. С. Мацкого, который разделяет их на внешние и внутренние, с точки зрения общества и индивида. Он перечисляет следующие функции: экономическая, хозяйственно-бытовая, репродуктивная, воспитательная, нравственно-психологическая, сексуально-эротическая, духовная.

Функции семьи – это та сфера жизнедеятельности семьи, которая непосредственно связана с удовлетворением определенных потребностей ее членов.

Можно выделить следующие функции семьи:

1. **Воспитательная функция** состоит в том, что удовлетворяются индивидуальные потребности в родительстве (отцовстве и материнстве), в контактах с детьми и их воспитании. В ходе воспитания семья обеспечивает социализацию подрастающего поколения, подготовку новых членов общества. Происходит самореализация родителей в детях.

2. **Хозяйственно-бытовая функция** заключается в удовлетворении материальных потребностей членов семьи (пища, одежда, кров), содействует сохранению их здоровья. В ходе выполнения этой функции обеспечивается восстановление затраченных в труде сил.

3. **Эмоциональная (психотерапевтическая в том числе) функция** заключается в удовлетворении ее членами потребностей в симпатии, эмоциональном предпочтении, уважении, признании, эмоциональной поддержке, психологической защите. В ходе выполнения этой функ-

ции реализуются потребности членов семьи в самовыражении. Данная функция обеспечивает эмоциональную стабилизацию членов общества, содействует сохранению их психологического здоровья.

4. **Духовная функция** играет значительную роль в духовном развитии членов общества, в ходе ее выполнения удовлетворяется потребность в совместном проведении досуга, взаимном духовном обогащении.

5. **Функция первичного социального контроля** заключается в моральной регламентации членов семьи, формировании и поддержании моральных и правовых санкций за недолжное поведение; обеспечении социальных норм теми, кто в силу различных обстоятельств (возраст, заболевание) не может самостоятельно строить свое поведение в соответствии с социальными нормами.

6. **Сексуально-эротическая функция** заключается в удовлетворении половых потребностей членов семьи, регулировании полового поведения в обществе.

7. **Представительская функция**, под которой подразумеваются действия в интересах и от имени семьи при контактах с друзьями, соседями, различными общественными институтами.

Состав функций в определенной семье может быть многообразным. Он зависит от степени сформированности и уровня развития семьи, обстоятельств ее существования. Невыполнение некоторых функций семьей может не отразиться на крепости союза только при том условии, что к конкретному виду деятельности потеряли интерес оба супруга. Если же интерес потерял только один из партнеров, а стремление второго к совместной деятельности в какой-то сфере функционирования семьи не найдет нужного отклика, появится постоянный источник конфликтов.

Функции взаимосвязаны между собой. Например, выполняя воспитательную функцию, родители формируют полороловую идентичность ребенка. Самоидентификация индивидом себя как человека определенного пола относится и к психологической, и к сексуально-эротической функции. Принятие себя женщиной, мужчиной играет впоследствии большое значение для создания семьи, выполнения семейных ролей.

Нарушения структуры семьи – это такие особенности структуры, которые затрудняют или препятствуют выполнению семейных функций.

Факторы:

– неравномерность распределения хозяйственно-бытовых обязанностей, несправедливость, несогласие будут препятствовать удовле-

творению потребностей того супруга, на которого ложатся основные обязанности (опосредованно это будет влиять на других членов семьи и семью в целом). Возможен недостаточный вклад другого партнера в домашний труд и самообслуживание;

– хроническая неудовлетворенность различных потребностей членов семьи;

– личностные особенности (конфликтוגенные черты, особенности воспитания, психологические проблемы);

– низкий уровень знаний, умений, неподготовленность к семейной жизни.

Семейные нарушения представляют собой сложные образования, включающие саму трудность + неблагоприятные психологические последствия + реакция на трудность.

12.2. Цикл развития семьи

Впервые проблема динамики семьи была поднята в 1948 г. зарубежными психологами Э. Дюваллем и Р. Хилом в докладе на общепсихологической конференции по семейной жизни. В нем и прозвучал термин «цикл развития семьи», основанием для которого была периодичность изменений, происходящих в семье (в зависимости от стажа брака). Авторы опирались на идеи Э. Эриксона и других специалистов по психологии личности. В качестве основы периодизации рассматривалась совокупность задач, специфичных для каждого периода развития семьи. В качестве основного признака в большинстве периодизаций используется наличие или отсутствие детей, другими словами, бытует детоцентрический подход. Хотя существуют и другие подходы, в которых определяющей переменной является, например, характер деятельности супругов («семейная карьера» как совокупность ролей у Х. и М. Фельдманов). В работе Д. Орнснера рассматриваются изменения в стиле отдыха супругов в ходе семейного цикла: совместный, параллельный, индивидуальный. У гуманистически ориентированных семейных психологов возможна периодизация с позиции личностного роста супругов.

Э. Дювалль выделяет восемь стадий в цикле развития семьи:

- 1) формирование семьи, детей нет;
- 2) детородящая семья, возраст старшего ребенка до 2 лет 11 мес;
- 3) введение детей во внесемейные институты, семья с ребенком-дошкольником (до 5 лет 11 мес);
- 4) семья с ребенком-школьником (до 12 лет 11 мес);

- 5) семья с ребенком-подростком (до 20 лет 11 мес);
- 6) семья, отправляющая ребенка в жизнь (до ухода последнего ребенка);
- 7) супруги зрелого возраста (до момента выхода на пенсию);
- 8) стареющая семья (до смерти одного из супругов).

Данная периодизация подвергалась критике за ее громоздкость и многозначность понятия «стадии цикла развития», невнимание к характеристикам «стаж брака», «возраст супругов», а также за то, что стадии в значительной мере перекрываются друг другом (супруги одинакового возраста, брачного стажа могут попасть на разные стадии цикла).

В Республике Беларусь наибольшую известность получила периодизация российского ученого **Э. К. Васильевой**, которая более психологична, чем социально-психологическая периодизация В. А. Сысенко (стаж брака – основной признак).

Первая стадия. Зарождение семьи (с момента заключения брака до рождения первого ребенка).

На этой стадии интенсивно и напряженно протекает формирование внутри- и внесемейных отношений. Супруги реализуют цели формирования ролевой структуры, сближение представлений и ценностей друг друга, вхождение в новые роли и адаптацию к супружеской жизни, прекращение добрачного секса, вхождение в круг новых родственников, первичное обзаведение хозяйством, экономическую и психологическую автономизацию от родителей, комфортную дистанцию близости-дальности между супругами. По зарубежным исследованиям, на данном этапе наблюдаются самые высокие показатели сплоченности и гибкости семьи. Беременность жены является серьезным испытанием для эмоциональной близости молодоженов. В целом, большая часть совместного супружеского времяпрепровождения относится по своей психологической сути к досуговой деятельности, как и в добрачный период отношений.

Вторая стадия. Рождение и воспитание детей, семья с детьми, не начавшими трудовую деятельность (от рождения первого ребенка до начала трудовой деятельности хотя бы одним).

Это основная стадия цикла развития семьи, на которую приходится наиболее интенсивная хозяйственно-бытовая и психологическая нагрузка. Появление новых родительских ролей, вхождение в них является серьезной задачей для супругов. Семья как система меняется и количественно, и качественно. Основной семейной функцией является воспитательная.

Согласно зарубежным кросс-культурным исследованиям, после родовые психологические расстройства несвойственны обществам, в которых сложились сопровождающие ритуалы.

Эмоциональная близость матери с ребенком-младенцем может обострить эмоциональное отчуждение с супругом в случае проблемности в отношениях супругов. Ужесточается выполнение мужских и женских ролей.

В целом, этап характерен повышением конфликтности, возможностью появления внебрачных связей. Основной задачей психологического порядка является сохранение эмоциональной близости партнеров. В семейной системе возникают две новые подсистемы: родительская и детская.

Третья стадия. Окончание выполнения семьей воспитательной функции (с момента начала трудовой деятельности одного ребенка до времени, когда на попечении семьи не останется детей).

Критика другими психологами искусственности деления стадий на вторую и третью основывается на том, что семья продолжает выполнять воспитательную функцию. Однако консультативная практика показывает, что некоторые супруги, особенно женщины, тяжело переживают уход из семьи старшего ребенка, несмотря на то, что на третьей стадии в семейной системе еще остаются дети, весьма близко время «опустевшего гнезда» и перехода в роли бабушек и дедушек.

Четвертая стадия. Дети живут с родителями и хотя бы у одного нет семьи.

Пятая стадия. Супруги живут одни или с детьми, имеющими собственные семьи (до смерти одного из супругов).

Последние стадии являются завершающими, когда объективно закончена воспитательная функция, попытки ее продолжения вызывают сопротивление детей. Особенности пожилого возраста супругов обуславливают образ жизни семьи, проблемы здоровья выходят на первый план. В этом направлении сосредоточиваются усилия, интересы. Новые роли бабушек и дедушек требуют значительных вложений в раннем детстве внуков. Для российских семей характерно перекладывание части воспитательных забот на старшее поколение, возможна экономическая и хозяйственно-бытовая помощь семьям детей. Завершение цикла развития семьи сопровождается выходом на пенсию. Сужение круга социальных связей пенсионеров, профессиональное «обезроливание» увеличивают их потребность в признании и уважении. В случае гармоничных взаимоотношений с детьми стареющие супруги имеют значительную поддержку с их стороны.

Как показывают зарубежные и отечественные исследования, взаимоотношения супругов весьма динамичны в ходе цикла развития семьи. Характер взаимоотношений наиболее соответствует *и*-образной зависимости.

В число рассматриваемых характеристик входят, как правило, следующие: гибкость, сплоченность семьи и удовлетворенность супругов браком. Наиболее высокие показатели сплоченности у молодоженов, а гибкости во взаимодействии – у стареющих супругов. Удовлетворенность браком на последних стадиях достигает почти таких же высоких показателей, как у молодоженов (по исследованиям Л. Я. Гозмана, Ю. Е. Алешиной в конце 80-х годов). Наихудшие показатели гибкости, сплоченности, удовлетворенности браком наблюдаются на основных стадиях цикла развития семьи с подростком. На этот момент приходится и вторичная негативная адаптация супругов, кризис 14 лет (стаж брака). Консультативная практика работы показывает наибольшую частоту запросов клиентов по проблемам родительско-детских отношений, внебрачных связей, охлаждения эмоциональных отношений.

Переход семьи на следующий этап потенциально дисфункционален для тех семей, которые не выполнили задач данного этапа. Сложности в цикле развития такой семьи объясняются кумуляцией задач смежных этапов. Например, при появлении ребенка резко возрастает хозяйственно-бытовая нагрузка и психологическая ответственность супругов, они осваивают родительские роли. Если при этом они не решили задачу предыдущего этапа и не установили оптимальных отношений с новыми родственниками, то не получают помощи. Или, например, молодая семья не автономизировалась от прародительских семей, тогда бабушки и дедушки, возможно, займут первостепенные родительские роли в воспитании ребенка. В случае хозяйственно-бытовой неустроенности молодоженов и зависимости от прародительских семей также вероятно вмешательство родственников во взаимоотношения супругов.

Каждый новый этап цикла развития семьи связан с функционально-ролевыми изменениями семьи. Не менее сложным, чем освоение ролей, является их трансформация на последующих этапах. Например, завершение воспитательной функции объективно происходит, когда выросший ребенок приобретает экономическую самостоятельность. Если родители не перестраиваются, то инфантилизируют свое чадо возраста первой зрелости; другой вариант – рискуют получить от него сопротивление в той или иной форме. Значительная часть обращений к семейному консультанту родителей взрослых детей связана с ухудшением взаимоотношений с ними.

В завершении цикла развития семьи супруги, удовлетворенные браком, по показателям гибкости даже превосходят молодоженов. Это означает, что семья, столкнувшись с трудностью, адаптируется к ситуации и справляется с ней. Получается, что трудность оказывает явно мобилизующее воздействие. Кроме гибкости взаимоотношений важна и открытость в восприятии окружающего мира, тогда более полно супруги воспримут информацию. Механизм, обеспечивающий достижение успеха, – копинг-стратегия (Р. Хилл) предполагает умение опознать проблему, проанализировать ее, выдвинуть версии решения, выбрать наиболее удачную и реализовать. Копинг-стратегии более свойственны семьям со сбалансированными уровнями сплоченности и адаптации.

12.3. Супружеское взаимодействие

Взаимодействие является одной из сторон супружеского общения: интеракция связана с непосредственной организацией совместной деятельности мужа и жены. Это та практика жизни семейной пары, которая, по сути, проверяет теорию отношений. С одной стороны, проблема взаимодействия даже имеет свою теорию, например интеракционизм, существуют экспериментальные методики. Но, с другой стороны, место взаимодействия в общем механизме поведения и деятельности личности выяснено поверхностно. Например, нет четкого решения вопроса о соотношении взаимодействия и коммуникации и т. п. Сложно развести эти взаимосвязанные аспекты процесса общения. И в целом локус интереса авторов в проблеме взаимодействия весьма различен. Так, доминирующие факторы мотивации действия во взаимодействии подчеркивают социальные психологи Дж. Мид, Янг, Фримен.

Существуют различные типологии взаимодействия. В вариантах описательного подхода делается опора на дихотомию, в которой представлены противоположные типы взаимодействия, конкуренция и кооперация, а также дихотомия ролевых и межличностных отношений.

Рассмотрим некоторые классификации семейного взаимодействия по различным сущностным признакам. Например, Д. Д. Джексон, В. Ледерер делают акцент на уровне связи в супружеском взаимодействии. При симметричных связях вклады супругов в ролевые и эмоциональные отношения характеризуются равенством. При комплементарных связях главный вклад у одного из супругов, что характерно для традиционной семьи. Параллельные связи меняются в зависимости от ситуации, что наиболее характерно для эгалитарных семей.

Дж. Ф. Кубер, П. Б. Гарроф выделяют пять типов супружества в зависимости от фактора включенности. Степень выраженности этого фактора зависит от особенностей межличностных отношений, динамика которых зависит от соотношения потребности супругов в уединении-общении. В привычно-конфликтном супружестве партнеры живут из-за страха перед одиночеством. В «мертвом» супружестве отношения внешне бесконфликтные, но апатичные и лишены позитивного содержания, каждый из супругов живет своей жизнью. В нейтрально-толерантном супружестве отношения комфортны, партнеры разделяют внесемейные интересы друг друга. Однако граница семьи размыта, в нее легко вмещивается внесемейное окружение. В сплоченном супружестве существует четкая семейная граница, партнеров объединяют собственно внутрисемейные отношения. Это наиболее стабильное и автономное супружество по сравнению с остальными. В тотальном супружестве связи настолько многоплановы, а партнер необходим во всех видах деятельности, что появляются проблемы автономизации. Если рассматривать эту классификацию с позиций консультирования и терапии, то в первых трех видах супружества констатируем недостаточную готовность к браку. Тотальное супружество часто встречается у супругов-невротиков с патологическим взаимодополнением, по сути слиянием. Далеко не всегда удается повысить тип супружества. Чаше консультативно-терапевтические задачи приходится решать в рамках старого типа супружества, что для одного типа патогенно, для другого может быть адаптивно. Другими словами, для каждого типа супружества существует свой уровень функционального оптимума.

К супружескому взаимодействию можно применить аналитическую схему Р. Бейлса, в которой взаимодействие описано в четырех категориях: область позитивных эмоций (солидарность, снятие напряжения, согласие); область решения проблем (предложение и указание, мнение, ориентация на других); область постановки проблем (просьба об информации, просьба высказать мнение, просьба об указании); область негативных эмоций (несогласие, создание напряженности, демонстрация антагонизма).

В семейной психологии взаимодействие рассматривается как организация совместной супружеской деятельности. Например, Л. И. Уманский предлагает модели, в которых акцент делается на организации взаимодействия. Совместно-индивидуальная деятельность, в которой каждый супруг делает свою часть общей работы независимо друг от друга, – традиционная семья. Общая задача может выполняться последовательно (своеобразный конвейер), например в хозяйственной сфере

семейной жизнедеятельности. Третий вариант – одновременное взаимодействие. Эти три модели показывают возможность сосуществования супругов в семьях различных моделей.

Т. М. Мишина выделяет три патологических формы супружеского взаимодействия: конкуренцию, изоляцию, псевдосолидарность.

Адаптация – временной процесс. Первичная адаптация осуществляется в двух видах: ролевая и межличностная. Ролевое ожидание – это представление одного супруга о вкладе другого в выполнение роли. Ролевое притязание – это вклад в выполнение. Первичная ролевая адаптация способствует большему соответствию в мотивации брака, включает согласование представлений о характере и распределении семейных обязанностей. Супруги несвободны от идеализации своей «Я-концепции» и приписывания себе «лучших» мотивов, поэтому возможны различные варианты, особенно в психологической сфере. Следствием несовпадения ролевых ожиданий являются ролевые конфликты, характерные для традиционного типа брака.

В межличностной адаптации Т. С. Яценко выделяет следующие супружеские роли: сексуальный партнер, друг, опекун, покровитель. Характер супружеских отношений определяется тогда компоновкой этих ролей, их наличием и взаимодополняемостью, исключением или согласованием дополнительных ролей (ребенок).

Межличностная адаптация имеет аффективный, когнитивный и поведенческий аспекты: эмоциональная близость, высокая степень взаимопонимания, развитые умения организации поведенческого взаимодействия.

Механизмы адаптации: идентификация и рефлексия (осознание как мы воспринимаем партнером по общению в том числе). По замечанию В. А. Петровского, «ложная идентификация на старте любви» может препятствовать накоплению различий или нивелировать их. Предполагается «обмен различиями» и принятие их у партнера. Ступенью кризисной идентификации автор считает «приобретение симметрии в страданиях».

Затруднения супружеской адаптации также могут быть обусловлены ожиданиями родительских семей, если они продолжают оставаться первичными группами для молодоженов. Вторичная негативная адаптация характеризуется снижением новизны, ослаблением чувств, их обесцвечиванием, будничностью, монотонией, скукой. Последствия: потеря интереса к супругу как личности, своеобразное пресыщение. Эффект «нижнего белья». Условия преодоления: личностный рост, повышение культуры взаимоотношений. В психофизиологичес-

ком плане, когда уже невозможен рост величины раздражителя, показано временное прекращение действия. Оно восстанавливает возбудимость нервного аппарата и увеличивает интенсивность ощущений впоследствии.

12.4. Детско-родительские отношения

Проблемы детско-родительских отношений являются наиболее типичными в работе семейного психолога. Воспитательную функцию считают одной из основных в жизнедеятельности семьи, а также наиболее интенсивной и продолжительной по степени представленности в реализации семейных ролей.

Выделяют следующие аспекты детско-родительских отношений:

- межличностные отношения между ребенком и родителями;
- история отношений, в частности в критических точках онтогенеза;
- межличностные отношения детей и родителей, фиксируемые психологом.

Все имеющиеся диагностики родительно-детских отношений можно разделить на следующие типы:

- предназначенные только для детей;
- предназначенные только для родителей;
- одинаково пригодные как для обследования детей, так и родителей;
- методики, которые имеют отдельные субтесты или задания для детей и для родителей, соотносимые друг с другом;
- методики, предназначенные для взаимодействующей диады родитель – ребенок.

Д. Бомринд выделила три стиля родительского воспитания, представляющих собой комбинацию из таких элементов, как зрелость требований, контроль, коммуникативность (общение) и эмоциональная близость.

Э. Маккоби и Д. Мартин видоизменили классификацию Д. Бомринд. Они выделили два основных измерения внутрисемейного взаимодействия: уровень контроля или требований и параметр принятия/отвержения.

Родительский контроль связан со степенью выраженности у родителей тенденции к запретам. Те, у кого она совершенно очевидна, ограничивают право ребенка следовать его собственным побуждениям, активно добиваются от детей подчинения правилам и следят, что-

бы они полностью выполняли свои обязанности. Напротив, родители, для которых запретительные тенденции не характерны, не так строго контролируют детей, предъявляют к ним меньше требований и налаживают меньше ограничений на их поведение и выражение ими эмоций.

Родительская теплота указывает, в какой степени родители проявляют любовь и одобрение. Она выражается в том, что родители часто улыбаются своим детям, хвалят и поддерживают их, стараются как можно меньше критиковать их неудачные действия и наказывать за проступки. Жесткие родители, напротив, критикуют, наказывают, часто отклоняют жалобы и просьбы детей, редко выражают свою любовь или одобрение.

Пересечение этих двух измерений создает четыре типа родительского воспитания (к трем, указанным Д. Бомринд, прибавлен еще один – пренебрегающий (индифферентный) стиль) (рис. 2).

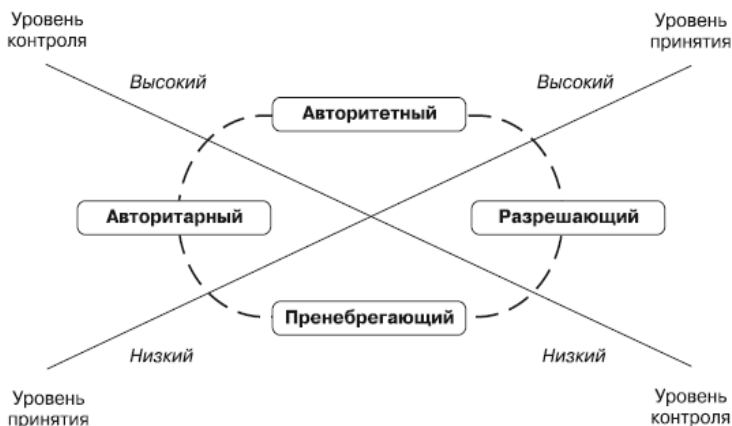


Рис. 2. Типология стилей родительского воспитания по Э. Маккоби и Д. Мартину

Авторитетный стиль характеризуется высоким уровнем контроля и принятия (проявлением родительской теплоты, внимания, использованием убеждения, обучения социальным навыкам, проявлением интереса к общению ребенка со сверстниками), наиболее эффективен для воспитания детей. Родители могут хорошо контролировать своих детей, в случае необходимости заставляют их делать то, что нужно, и ожидают от них разумного и зрелого поведения. Придерживающиеся этого стиля взрослые, хотя и налаживают определенные огра-

ничения на поведение детей, объясняют им смысл таковых и причины. Соответственно и решения не кажутся несправедливыми, поэтому дети легко соглашаются с ними.

Авторитетные родители выслушивают возражения своих детей и готовы уступить, когда это целесообразно. Дети, воспитывающиеся в подобных семьях, имеют более положительный «Я-образ», увереннее в себе, социально компетентнее, полностью себя контролируют, лучше учатся в школе, более любознательные, дружелюбные, успешно общаются со сверстниками.

Авторитарный стиль. Авторитарные родители жестко контролируют поведение своих детей и заставляют их придерживаться установленных правил. Они отдают команды и ожидают, что те будут выполнены безо всяких споров. Родители с таким стилем требуют от детей самых высоких достижений и хорошей успеваемости (высокие требования зрелости). Они обычно сдержаны в отношениях с детьми (редко проявляют нежность, понимание и сочувствие к детям), свои запреты и требования не объясняют и мнения детей не спрашивают. Если дети не выполняют указаний – их наказывают. Ребенок, выросший в семье с авторитарным стилем воспитания, имеет более низкую самооценку, испытывает трудности в общении со сверстниками и хуже успевает в школе. В авторитарных семьях чаще всего встречаются дети, не поддающиеся контролю. Дети, воспитывающиеся в большой строгости, сильнее скованы в движениях по сравнению с ровесниками, имеющими большую свободу самовыражения. Как отмечают Д. Уайт и А. Уолетт, эти особенности сохраняются вплоть до подросткового возраста. В подростковом возрасте эти дети, особенно мальчики, часто бурно реагируют на запрещающие и карающие воздействия, становятся агрессивными и непослушными. Девочки же остаются пассивными и зависимыми.

При снисходительном (либеральном) стиле воспитания родители воспринимают ребенка таким, каков он есть, и никак не ограничивают его поведение. Даже если поступки ребенка их сердят, они стараются подавить свои эмоции. Их не сильно заботят хорошие манеры ребенка или его успехи в учебе. Степень эмоциональной близости может различаться – родители могут быть как любящими и нежными, так и холодными и отстраненными. Разные аспекты жизни родители если и обсуждают с детьми, то только потому, что считают это нормальным типом поведения. Такой стиль воспитания приводит к некоторой социальной незрелости детей, а также к высокому уровню их агрессивно-

сти. Они склонны потакать своим слабостям и часто не умеют вести себя на людях.

Наиболее деструктивное влияние на поведение ребенка оказывает **пренебрегающий (индифферентный) стиль**, когда родители настолько озабочены собой и своими проблемами, что их дети чувствуют себя брошенными, поскольку родители не удовлетворяют их потребности и интересы. Это ощущение может оставаться у них на всю жизнь. Подростки в таких семьях становятся более импульсивными и антисоциальными, менее ориентированы на достижения, плохо учатся в школе.

Д. Бомринд отмечает, что при воспитании в условиях авторитарного и либерального стилей результат один и тот же – ребенок менее компетентен в социальном и когнитивном плане, так как и в том и в другом случае родители стремятся оградить ребенка от сложностей жизни. Только достигается этот негативный результат разными путями: авторитарные родители строго регламентируют поведение ребенка, из-за чего у него появляется мало шансов столкнуться с жизненными трудностями и он не учится их преодолевать; либеральные родители, наоборот, поощряют детей к новой деятельности, но не реагируют негативно на их отклоняющееся поведение и, следовательно, тоже не учат их иметь дело с негативными ситуациями.

М. В. Соколовой и Е. О. Смирновой были выделены еще семь вариантов родительского поведения (стиля):

1. Строгий. Родитель действует в основном силовыми, директивными методами, навязывая свое мнение, систему требований и готовые решения ребенку. Родитель жестко направляет ребенка по пути социальных успехов и достижений, при этом нередко блокируя собственную активность и инициативность ребенка. Ребенок представляется родителю недостаточно зрелым, неспособным принимать самостоятельные решения, его мнение редко учитывается родителем. Данный стиль в целом соответствует авторитарному стилю.

2. Объяснительный. Родитель апеллирует к здравому смыслу ребенка, прибегает к словесному объяснению. По мнению родителя, ребенок достаточно развит и способен уловить причинно-следственные связи между явлениями, на основе которых родитель строит свои объяснения.

3. Автономный. Родитель позволяет ребенку самому найти выход из сложившейся ситуации, предоставляет ему максимум свободы в выборе и принятии решения, максимум самостоятельности, независимости. Родитель спокойно относится к нарушениям правил и дисциплины.

плины ребенком, возлагая всю ответственность за совершенное ребенком на него же самого. Предполагается, что ребенок сам должен испытать все на собственном опыте.

4. Компромиссный. Для решения проблемы родитель предлагает ребенку что-либо привлекательное в обмен на совершение ребенком непривлекательного или необходимого для него действия либо предлагает разделить обязанности, трудности пополам. Родитель ориентируется в интересах и предпочтениях ребенка, его слабостях и сильных сторонах, знает, что можно предложить взамен, на что можно переключить внимание ребенка.

5. Содействующий. Родитель понимает, в какой момент ребенку нужна его помощь и в какой степени он может и должен ее оказать. Родитель сочувствует и сопереживает ребенку в конфликтной ситуации, реально участвует в жизни ребенка, ориентируется в его потребностях, интересах, проблемах и конфликтах, стремится помочь ребенку, разделить с ним его трудности.

6. Потакающий. Полная ориентация на потребности и интересы ребенка, которые ставятся выше родительских, а порой и выше интересов семьи в целом. Родитель готов предпринять любые действия, даже если это может принести какой-либо вред или ущерб ему, для обеспечения физиологического и психологического комфорта ребенка.

7. Ситуативный. Родитель принимает соответствующее решение в зависимости от той ситуации, в которой он находится; у него нет универсальной стратегии воспитания ребенка. Родительская стратегия складывается каждый раз заново из множества факторов: состояния ребенка, его точки зрения, его интересов на данный момент, своего собственного родительского состояния, потребностей и целей, а также контекста той ситуации, в которой находятся родитель и ребенок.

Родительское поведение под влиянием воспитательных установок может как смягчать неблагоприятные условия развития ребенка (в том числе и при болезни), так и приводить к неблагоприятному развитию различных черт характера и способствовать формированию неврозов.

А. Е. Личко и Э. Г. Эйдемиллер выделяют следующие **виды неправильного воспитания**:

Гипопротекция. В крайней форме проявляется безнадзорное воспитание, с недостатком опеки, контроля и истинного интереса к делам, волнениям и увлечениям ребенка.

Скрытая гипопротекция наблюдается, когда контроль за поведением отличается крайним формализмом. Ребенок чувствует, что старшим не до него. Скрытая гипопротекция нередко сочетается со скры-

тым эмоциональным отвержением. Обычно ребенок подросткового возраста научается обходить формальный контроль и живет своей жизнью. Он привыкает к праздному образу жизни и часто оказывается в асоциальных компаниях.

Потворствующая гипопротекция. При таком стиле воспитания недостаток родительского надзора сочетается с некритичным отношением к нарушениям поведения у подростков. Родители пренебрегают сигналами со стороны о его дурном поведении, негодуют по поводу общественных порицаний, стремятся оправдать его поступки, переложить вину на других, оправдывают своего ребенка, любыми средствами стараются освободить его от заслуженных наказаний. Подобное воспитание культивирует неустойчивые и истероидные черты.

Поскольку семейное воспитание по данному типу оказывается несостоятельным – дети из таких семей не признают авторитета взрослых, кроме грубой силы; осуществлять ограничение их поведения приходится с помощью государственных органов.

Гиперпротекция. Доминирующая гиперпротекция характеризуется постоянной чрезмерной опекой, мелочным контролем за каждым шагом, системой постоянных запретов и неусыпного бдительного наблюдения за подростком. Гиперпротекция не дает возможности принимать когда-либо собственное решение, не причает к самостоятельности.

У гипертимных подростков такое воспитание приводит к усилению реакции эмансипации, к бунту против родительских запретов и даже к уходу в асоциальную компанию, у подростков с психастенической, сензитивной и астеноневротической акцентуацией доминирующая гиперпротекция усиливает их астенические черты – несамостоятельность, неуверенность в себе, нерешительность, неумение постоять за себя.

Потворствующая гиперпротекция. Для нее характерно чрезмерное покровительство, стремление освободить ребенка от малейших трудностей и неприятных обязанностей. При этом родители восхищаются мнимыми талантами, преувеличивают действительные способности ребенка. Это мешает выработке привычки к систематическому труду, упорства в достижении цели, умения постоять за себя. Для подростка создается кризисная ситуация: с одной стороны, желание быть на виду, лидировать среди сверстников, а с другой – полное неумение осуществлять лидерские функции.

Эмоциональное отвержение. При данном типе воспитания ребенок постоянно ощущает, что им тяготятся, что он – обуза для родителей, что без него было бы легче. Скрытое эмоциональное отвержение

состоит в том, что родители, сами себе не признаваясь в этом, тяготятся сыном или дочерью, хотя гонят от себя подобную мысль, возмущаются, если кто-либо укажет им на это. Родители могут даже внешне проявлять утрированные знаки внимания, однако ребенок чувствует недостаток искреннего эмоционального тепла. Ситуация усугубляется, если рядом есть кто-то другой – брат или сестра, мачеха или отчим, кто гораздо дороже и любимее.

Е. С. Иванов выделяет и другие типы воспитания, являющиеся неблагоприятными: воспитание в культе болезни, в условиях жестоких взаимоотношений, повышенной моральной ответственности, противоречивое воспитание.

Особенно тяжелые последствия имеет **воспитание в условиях жестоких взаимоотношений**, которые обычно сочетаются с эмоциональным отвержением. Жестокое отношение может проявляться как открыто – расправами над ребенком, так и полным пренебрежением интересами ребенка, когда он вынужден рассчитывать только на себя, не надеясь на поддержку взрослых.

Воспитание в условиях повышенной моральной ответственности. В этом случае родители питают большие надежды в отношении будущего своего ребенка, нередко рассчитывая, что он воплотит в жизнь их собственные несбыточные мечты. В другом случае условия повышенной моральной ответственности создаются, когда на малолетнего подростка возлагаются недетские заботы о благополучии младших и беспомощных членов семьи. Многие дети обнаруживают достаточную устойчивость к повышенным родительским ожиданиям или возложенным на них трудным обязанностям. Исключение составляет психастеническая акцентуация, черты которой заостряются в условиях повышенной моральной ответственности, приводя к психопатическому развитию или неврозу.

Противоречивое воспитание характеризуется реализацией в одной семье разных воспитательных стилей. Примером такого воспитания может служить эмоциональное отвержение со стороны родителей и потворствующая гиперпротекция со стороны бабушек и дедушек.

Л е к ц и я 13. ВОЗРАСТНАЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ КАК ОТРАСЛИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ

13.1. Возрастная психология как наука

Возрастная психология – это отрасль психологической науки, изучающая возрастную динамику психики человека, онтогенез психических процессов и психологических качеств личности развивающегося человека.

Предметом возрастной психологии является раскрытие общих закономерностей психического развития в онтогенезе, установление возрастных периодов этого развития и причин перехода от одного периода к другому.

В ряде зарубежных стран вместо термина «возрастная психология» используется термин «**психология развития**». Р. С. Немов утверждает, что, несмотря на фактическую идентичность этих названий, в возрастной психологии акцентируется внимание на психологических особенностях детей разного возраста, в то время как психология развития – это сфера знаний, содержащих информацию в основном о законах возрастного преобразования психологии человека (ребенка).

В качестве **объекта исследования** в возрастной психологии выступают конкретные люди – испытуемые различного возраста.

Возрастные особенности – это специфические свойства личности индивида, его психики, закономерно изменяющиеся в процессе смены возрастных стадий развития. Они не проявляются в чистом виде и не имеют абсолютного и неизменного характера, на них оказывают влияние культурно-исторические, этнические и социально-экономические факторы.

Возраст в психологии является категорией, служащей для обозначения временных характеристик индивидуального развития. Можно выделить возраст хронологический (т. е. количество прожитых лет, месяцев), физиологический (т. е. соответствие уровня физиологического развития индивида нормативным показателям для того или иного хронологического возраста), психологический (т. е. показатель, устанавливаемый соответствием уровня психического развития средним показателям по всей популяции для определенного хронологического возраста) и т. п. Ребенок может выглядеть не по годам взрослым в своих суждениях и поступках; подросток или юноша во многом могут проявлять себя, как дети. Хронологический возраст – лишь координата

отсчета, та внешняя сетка, на фоне которой происходит процесс психического развития человека, становление его личности.

Развитие психики – это закономерное изменение психических процессов во времени, выраженное в их количественных, качественных и структурных преобразованиях. Под движущими силами психического развития понимаются те факторы, которые определяют собой поступательное развитие ребенка, являются его причинами, содержат в себе энергетические, побудительные источники развития и направляют его. На процесс развития существенно влияют также условия, т. е. факторы внешнего окружения индивида, способствующие или препятствующие развитию в том или ином направлении. В процессе изучения онтогенетического развития возрастная психология выявляет **законы психического развития**, т. е. общие и частные закономерности, опираясь на которые можно этим развитием управлять.

В качестве самостоятельной области знания возрастная психология оформилась к концу XIX в., первоначально возникнув как детская психология. Первым научным трудом по возрастной психологии считается книга немецкого ученого-дарвиниста Вильгельма Прейера «Душа ребенка», в которой он описывал результаты ежедневных наблюдений за развитием собственного сына.

Одной из основных проблем возрастной и педагогической психологии является проблема органической (организмической) и средовой обусловленности психического развития человека. Другая проблема – это проблема относительного влияния стихийных и организованных факторов воздействия (обучения и воспитания) на развитие детей. Третья проблема – соотношение задатков и способностей. Четвертая проблема касается сравнительного влияния на развитие эволюционных, революционных и ситуационных изменений в психике и поведении ребенка. Что же более влияет на развитие: медленные, но обратимые эволюционные изменения, быстрые и глубокие, но сравнительно редкие революционные преобразования или непрерывно действующие, но изменчивые ситуационные изменения? Пятая проблема заключается в выяснении соотношения интеллектуальных и личностных изменений в общем психологическом развитии ребенка.

Являясь отраслью психологической науки, возрастная психология располагает двумя основными методами получения факта, который может быть подвергнут научному анализу, – наблюдением и экспериментом. Особенности применения этих методов определяются предметом и объектом исследования возрастной психологии. **В эксперименте** исследователь намеренно создает и изменяет условия, в которых

протекает деятельность ребенка. Выделяют эксперименты естественный и лабораторный. Пример естественного эксперимента: старших дошкольников учат делать флажки. Одной группе говорят, что флажки они делают для того, чтобы потом играть в праздник, другой группе – что флажки пойдут в подарок маме, а третьей – что флажки подарят малышам, у которых нет игрушек. Для детей это обычные занятия, а для исследователя – способ определить влияние мотивов на деятельность ребенка. Можно отметить, что применительно к детям дошкольного возраста особого различия между естественным и лабораторным экспериментом нет: во всех случаях необходимо, чтобы дети были заняты интересующим их делом. Кроме перечисленных основных методов исследования, в возрастной психологии применяются вспомогательные методы: изучение результатов (продуктов) деятельности детей, метод беседы (опроса), метод тестов, социометрический метод. Исследование возрастной и индивидуальной изменчивости фаз жизненного цикла человека может проводиться по схеме поперечных срезов (констатирующее определение состояний или уровней развития) и продольных срезов, или лонгитудов (от англ. *longitude* – долгота). Лонгитудное исследование представляет собой длительное и систематическое исследование одних и тех же испытуемых. Организация лонгитудного исследования предполагает одновременное использование методов наблюдения, тестирования, психографии и др.

13.2. Предмет, задачи и структура педагогической психологии

Педагогическая психология – самостоятельная отрасль психологической науки, наиболее тесно связанная с такими ее отраслями, как возрастная психология и психология труда. Педагогическая и возрастная психология близки благодаря общему объекту изучения, которым является человек в процессе его развития, но предметы их разные. Предметом педагогической психологии является не просто психическое развитие человека, как в возрастной психологии, а роль в этом процессе обучения и воспитания, т. е. определенных видов деятельности. Именно это сближает педагогическую психологию с психологией труда, предметом которой является развитие психики человека под влиянием трудовой деятельности. Одним из видов последней является педагогическая деятельность, непосредственно влияющая на развитие психики как учащегося, так и самого педагога.

Предметом педагогической психологии являются также факты, механизмы и закономерности освоения человеком социокультурного

опыта и вызываемые этим освоением изменения в уровне интеллектуального и личностного развития. В частности, педагогическая психология изучает закономерности овладения знаниями, умениями и навыками, особенности формирования у учащихся активного самостоятельного творческого мышления, влияние обучения и воспитания на психическое развитие, условия формирования психических новообразований, психологические особенности личности и деятельности педагога. **Основными проблемами** педагогической психологии являются следующие:

1. Связь сознательно организованного педагогического воздействия на ребенка с его психологическим развитием. До сих пор нет однозначных ответов на вопросы, ведут ли обучение и воспитание за собой развитие, всякое ли обучение способствует развитию, как связано биологическое созревание организма с обучением и развитием ребенка, влияет ли обучение на созревание, и если да, то до каких пределов.

2. Сочетание возрастных закономерностей и индивидуальных особенностей развития и оптимальные для возрастных категорий и конкретных детей методы обучения и воспитания. Каждый возраст ребенка открывает свои возможности для его интеллектуального и личностного роста, но чем старше становятся дети, тем больше между ними накапливается индивидуальных различий, а общие возрастные закономерности имеют все больше исключений. Возможности развития детей одного возраста вовсе не одинаковы, и по мере взросления последних все острее становится проблема оптимального использования этих возможностей.

3. Нахождение и максимально эффективное использование сензитивных периодов развития психики ребенка. Сензитивным периодом называется период наибольшей чувствительности психики к определенному роду воздействиям. Например, сензитивным периодом для освоения родной речи у ребенка является возраст примерно до трех лет, и если до 4-летнего возраста ребенок не научился понимать человеческую речь, освоить ее в полном объеме он уже не сможет. Сензитивный период для освоения письменной речи (чтения и письма) начинается в 4–4,5 года, а судить о сроках его окончания с точностью до года не представляется возможным. Психологам известны еще далеко не все сензитивные периоды развития интеллекта и личности ребенка, их начало, длительность и конец, к тому же многие из этих периодов индивидуально своеобразны, наступают в разное время и протекают по-разному. Трудности, связанные с практическим педагогическим решением этой проблемы, состоят также в том, чтобы точно

определить признаки начала сензитивного периода, а также комплексы психологических качеств ребенка, которые могут формироваться и развиваться в пределах того или иного сензитивного периода. Психологам необходимо научиться прогнозировать наступление различных сензитивных периодов развития.

4. Психологическая готовность детей к сознательному воспитанию и обучению. Ни одно психологическое свойство и качество человека не возникает внезапно из ничего – их появление в открытой форме предваряется длительным периодом скрытого, латентного преобразования. Применительно к большинству психологических свойств и особенностей ребенка об этих периодах известно чрезвычайно мало. С чего они начинаются и сколько времени длятся, каково соотношение скрытых и открытых периодов развития каждой психической функции – еще одна из сложных проблем педагогической психологии. Решая ее, необходимо определить, в каком смысле следует употреблять и понимать термин «готовность к обучению и воспитанию»: подразумевается ли под этим термином наличие у ребенка определенных задатков или уже развившихся способностей, имеется ли в виду наличный уровень развития психики или необходимо учитывать также зону ближайшего развития. Немалую трудность также представляет поиск валидных и надежных методов психодиагностики готовности к обучению и воспитанию.

5. Педагогическая запущенность. Отставание ребенка в развитии от сверстников может быть обусловлено разными причинами, и необходимо суметь отличить подлинную умственную отсталость от педагогической запущенности, вызванной тем, что на более ранних этапах развития ребенка плохо обучали и воспитывали и он не получил от окружающих взрослых того понятийного аппарата, который характерен для соответствующего возраста. Педагогически запущенному ребенку необходимо создать благоприятные психологические условия, чтобы он мог ликвидировать свое отставание в развитии.

6. Обеспечение индивидуального подхода в обучении. Под индивидуальным подходом понимается применение к каждому ребенку таких программ и методов обучения и воспитания, которые лучше всего подходят к его индивидуальным особенностям, прежде всего к имеющимся способностям и задаткам.

На современном этапе развития предмет педагогической психологии включает в себя все больше различных задач, которые ставит перед этой наукой жизнь. Отказ от единой для всей системы образования идеологии, разнообразие предлагаемых образовательных про-

грамм, новые жизненные требования к интеллекту и личности гражданина заставляют и педагогическую психологию обращаться к все новым областям исследований. Наиболее важные и актуальные задачи педагогической психологии таковы:

- раскрытие механизмов и закономерностей обучающего и воспитывающего воздействия на психику обучаемого;
- определение механизмов и закономерностей освоения обучающимися общественного опыта, его структурирования, сохранения в индивидуальном сознании и использования в различных ситуациях;
- определение связи между уровнем психического развития обучающегося и оптимальными для него формами и методами обучающего и воспитывающего воздействия;
- определение критериев усвоения знаний, психологических основ диагностики уровня и качества усвоения;
- изучение психологических основ деятельности педагога, его индивидуально-психологических и профессиональных качеств;
- определение особенностей организации и управления учебной деятельностью учащихся с целью оптимального воздействия на их интеллектуальное, личностное развитие и учебно-познавательную активность;
- разработка психологических основ дальнейшего совершенствования образовательного процесса на всех уровнях образовательной системы.

Предмет каждой отрасли научного знания определяет и ее тематическую структуру, т. е. разделы, входящие в данную науку. Традиционно в структуре педагогической психологии выделяют три раздела: 1) психологию обучения; 2) психологию воспитания; 3) психологию педагогической деятельности и личности педагога. Однако такая классификация исключает из рассмотрения личность и активность самого учащегося. В самом деле, под словом «обучение» понимается воздействие на ученика со стороны педагога с целью усвоения учеником знаний и формирования умений, т. е. учитель рассматривается как активная сторона, субъект деятельности, а ученик – как объект воздействия. Понятие «воспитание» также означает воздействие на воспитываемого с целью формирования у него определенных, желательных для воспитателя, психологических свойств и качеств, т. е. ребенок опять оказывается в роли объекта, на который необходимо определенным образом влиять, и лишь отдельным вопросом в этой теме рассматривается самовоспитание.

В рамках более прогрессивного подхода (И. А. Зимняя и др.) и учитель, и ученик рассматриваются как активные участники образовательного процесса. Каждый из них является субъектом, активно осуществляющим свою деятельность: ученик – учебную, учитель – педагогическую. Оба эти вида деятельности оказывают значительное влияние на психологическое развитие своих субъектов и не могут осуществляться изолированно друг от друга. Важные и неотъемлемые части каждого из них составляют общение и сотрудничество субъектов: учителя с учениками, учеников между собой, учителей между собой и т. д. Именно единство учебной и педагогической деятельности представляет собой образовательный процесс в целом. Воспитание же в данном случае органично включено в образовательный процесс посредством его содержания, форм и методов реализации. Если рассматривать структуру педагогической психологии с такой позиции, то в ней можно выделить четыре раздела:

- 1) психологию образовательного процесса как единства учебной и педагогической деятельности;
- 2) психологию учебной деятельности и ее субъекта – обучающегося;
- 3) психологию педагогической деятельности и ее субъекта – учителя;
- 4) психологию учебно-педагогического сотрудничества и общения.

В данном пособии будем опираться в основном на эту классификацию, но рассмотрим и фактически выпавший из нее раздел «Психология воспитания», чтобы отразить все современные основные подходы к тематической структуре педагогической психологии.

13.3. Теория культурно-исторического развития психики Л. С. Выготского

Для отечественной психологии в понимании психического развития базовой теорией является теория культурно-исторического развития психики ребенка **Льва Семеновича Выготского** (1896–1934). В соответствии с этой теорией при объяснении психического развития ребенка необходимо раскрывать применительно к его индивидуально-психическому развитию содержание трех понятий: условия психического развития, источник психического развития и движущие силы психического развития.

К условиям психического развития Л. С. Выготский относит все, что влияет на психическое развитие ребенка, но жестко его не опреде-

ляет. К таким условиям могут быть отнесены наследственность, среда и собственная активность ребенка. Действительно, слепоглухонемой ребенок при различном обучении и воспитании может иметь различные траектории психического развития. Так же как и в благополучной семье может вырастать ребенок с недостатками в психическом развитии. Ребенка может окружать богатейшая в социальном содержании среда, с которой он не взаимодействует и которую он не усваивает.

Источник психического развития. Базовым понятием, давшим название самой теории, является понятие культурно-исторического опыта, который определяет содержание психического развития ребенка и служит его источником. Именно от усвоения (присвоения) ребенком культурно-исторического опыта зависит ход его психического развития.

Усвоение культурно-исторического опыта происходит в процессе обучения и воспитания или в процессе самообразования и самовоспитания. При организации и определении содержания этих процессов необходимо учитывать сензитивные периоды для усвоения тех или иных знаний или умений.

Сензитивные периоды развития – это периоды наибольшей чувствительности к определенному рода воздействиям. Так, например, сензитивный период развития речи – от года до трех лет, и если этот этап упущен, компенсировать потери в дальнейшем, как мы видели, практически невозможно.

Как считает Л. С. Выготский, в этот период определенные влияния отражаются на всем процессе развития, вызывая в нем глубокие изменения. В другие периоды те же самые условия могут оказаться нейтральными; может проявиться даже их обратное влияние на ход развития. Сензитивный период совпадает поэтому с оптимальными сроками обучения.

В процессе обучения ребенку передается общественно-исторический опыт. Проблема обучения детей (или, шире, воспитания) не только педагогическая. Вопрос о том, влияет ли обучение на развитие ребенка и если влияет, то как – один из основных в возрастной психологии. Биологизаторы не придают большого значения обучению. Для них процесс психического развития – спонтанный процесс, протекающий по своим особым внутренним законам, и внешние воздействия не могут коренным образом изменить это течение.

Для психологов, признающих социальный фактор развития, обучение становится принципиально важным моментом. Социологизаторы отождествляют развитие и обучение.

Л. С. Выготский выдвинул положение **о ведущей роли обучения в психическом развитии**. Он считал истинно человеческие, высшие психические функции продуктом культурно-исторического развития. Развитие человека (в отличие от животных) происходит благодаря овладению им различными средствами – орудиями труда, преобразующими природу, и знаками, перестраивающими его психику. Овладеть знаками (главным образом словом, а также цифрами и др.) и, следовательно, опытом предшествующих поколений ребенок может только в процессе обучения. Поэтому развитие психики не может рассматриваться вне социальной среды, в которой происходит усвоение знаковых средств, и не может быть понято вне обучения (приложение).

Высшие психические функции сначала формируются в совместной деятельности, сотрудничестве, общении с другими людьми и постепенно переходят во внутренний план, становятся внутренними психическими процессами ребенка. Как пишет Л. С. Выготский, всякая функция в культурном развитии ребенка появляется на сцене дважды, в двух планах, сперва – как интерпсихическая (существующая в совместной деятельности ребенка и взрослого), а затем – как функция интрапсихическая (ставшая достоянием самого ребенка). Речь ребенка, например, первоначально – только средство общения с окружающими, и лишь пройдя длительный путь развития, она становится средством мышления, внутренней речью – речью для себя.

Когда высшая психическая функция формируется в процессе обучения, совместной деятельности ребенка со взрослым человеком, она находится в **«зоне ближайшего развития»**. Это понятие вводится Л. С. Выготским для обозначения области еще не созревших, а только созревающих психических процессов. Когда эти процессы будут сформированы и окажутся «вчерашним днем развития», их можно будет диагностировать с помощью тестовых заданий. Фиксируя, насколько успешно ребенок самостоятельно справляется с этими задачами, мы определяем **актуальный уровень развития**. Потенциальные возможности ребенка, т. е. зону его ближайшего развития, можно определить в совместной деятельности – помогая ему выполнить задание, с которым он еще не может справиться сам (задавая наводящие вопросы, объясняя принцип решения, начиная решать задачу и предлагая продолжить и т. п.).

У детей с одинаковым актуальным уровнем развития могут быть разные потенциальные возможности. Один ребенок легко принимает помощь и затем решает самостоятельно все похожие задачи. Другому трудно выполнить задание даже с помощью взрослого. Поэтому, оце-

нивая развитие конкретного ребенка, важно учитывать не только актуальный его уровень (результаты тестирования), но и «завтрашний день» – зону ближайшего развития.

Обучение должно ориентироваться на зону ближайшего развития. Обучение, по Л. С. Выготскому, ведет за собой развитие. Но в то же время оно не должно отрываться от развития ребенка. Значительный отрыв, искусственное забегание вперед без учета возможностей ребенка приведет в лучшем случае к натаскиванию, но не будет иметь развивающего эффекта. С. Л. Рубинштейн, уточняя позицию Л. С. Выготского, предлагает говорить **о единстве развития и обучения**.

Обучение должно соответствовать возможностям ребенка на определенном уровне его развития. Реализация этих возможностей в ходе обучения порождает новые возможности следующего, более высокого уровня. ***Ребенок не развивается и воспитывается, а развивается, воспитываясь и обучаясь.*** Это положение совпадает с положением о развитии ребенка в процессе его деятельности.

Движущие силы психического развития. Другим важным понятием в теории Л. С. Выготского, раскрывающим особенности психического развития ребенка, выступает определение движущих сил его развития на данном возрастном этапе. Известно, что личность развивается в силу возникновения в ее жизни внутренних противоречий. Они обуславливаются ее отношениями к окружающей среде, ее успехами и неудачами, нарушениями равновесия между индивидом и обществом. Но внешние противоречия, приобретающие даже конфликтный характер (например, конфликты между ребенком и родителями), сами по себе еще не становятся двигателем развития. Только интериоризируясь, вызывая в самом индивиде противоположные тенденции, вступающие между собой в борьбу, они становятся источником его активности, направленной на разрешение внутреннего противоречия путем выработки новых способов поведения. Противоречия разрешаются посредством деятельности, приводящей к образованию новых свойств и качеств личности. Одни противоречия, преодолеваясь, сменяются другими. Если они не находят своего разрешения, возникают задержки развития, кризисные явления, а в тех случаях, когда они относятся к мотивационной сфере личности, и болезненные ее нарушения, психоневрозы.

Одним из основных внутренних противоречий, по-своему проявляющимся на различных этапах развития личности, является расхождение между возникающими у нее новыми потребностями и достигнутым уровнем овладения средствами, необходимыми для их удо-

влетворения. В общественных условиях жизни личности первая сторона опережает вторую. В развитии личности постоянно возникают противоречия между достигнутым ею уровнем психического развития и образом ее жизни, занимаемым местом в системе общественных отношений, выполняемыми общественными функциями. Личность перерастает свой образ жизни, и он отстает от ее возможностей, не удовлетворяет ее. Растущая личность стремится к новому положению, новым видам общественно значимой деятельности (в школе или вне ее) и в реализации этих стремлений находит новые источники своего развития. Так, в подростковом возрасте появляется очень сильная потребность быть и считаться взрослым. В общении со взрослыми эту потребность подростку удовлетворить сложно, поэтому на первый план в его жизни выдвигается общение со сверстниками, в котором он чувствует себя равным среди равных и взрослым.

Обучение и воспитание содействуют не только успешному преодолению возникающих в жизни личности внутренних противоречий, но и их возникновению. Воспитание ставит перед личностью новые цели и задачи, которые осознаются, принимаются или отвергаются ею, становятся (или не становятся) целями и задачами ее собственной деятельности. Возникают расхождения между ними и сложившимися у личности средствами их достижения, побуждающие ее к самодвижению. Создавая оптимальные меры этих расхождений, обучение и воспитание успешно формируют новые действия и необходимые для них мотивы, помогают личности находить соответствующие требованиям общества и ее собственным идеалам формы проявления своего стремления к самостоятельности, к самоутверждению.

Значительный вклад, который Л. С. Выготский внес в теорию психического развития ребенка, состоял и в формулировке им **четырёх основных законов или особенностей детского развития:**

1. Цикличность психического развития. Развитие имеет сложную организацию во времени. Ценность каждого года или месяца жизни ребенка определяется тем, какое место он занимает в циклах развития: отставание в интеллектуальном развитии на 1 год будет очень большим, если ребенку 2 года, и незначительным, если ему 15 лет. Это связано с тем, что темп и содержание развития изменяются на протяжении детства. Периоды подъема, интенсивного развития сменяются периодами замедления, затухания. Такие циклы развития характерны для отдельных психических функций (памяти, речи, интеллекта и др.) и для психики ребенка в целом. Собственно, возраст как стадия развития и представляет собой такой цикл, со своим особым темпом и содержанием.

2. Неравномерность психического развития. Разные стороны личности, в том числе психические функции, развиваются неравномерно, непропорционально. На каждом возрастном этапе поэтому происходит перестройка их связей, изменение соотношений между ними. Развитие отдельной функции зависит от того, в какую систему межфункциональных связей она включена.

Первоначально, в младенческом возрасте (до года), сознание ребенка недифференцировано. Дифференциация функций начинается с раннего детства. Сначала выделяются и развиваются основные функции, прежде всего восприятие, затем более сложные, так что в самой последовательности становления функций есть свои закономерности. Восприятие, интенсивно развиваясь, как бы выдвигается в центр сознания и становится доминирующим психическим процессом. Причем само восприятие еще недостаточно дифференцировано: оно слито с эмоциями (Л. С. Выготский говорит об «аффективном восприятии»), не полностью разграничены восприятие формы, восприятие цвета и т. д.

Остальные функции оказываются на периферии сознания, они зависят от доминирующей. Например, память вплетена в процесс восприятия – ребенок до 3 лет не пытается вспомнить что-нибудь само по себе, а в наглядной ситуации видит вещь, узнает ее и вспоминает связанные с ней события. Другие функции как бы обслуживают восприятие, и оно развивается в максимально благоприятных условиях. Период, когда функция доминирует, – это период ее наиболее интенсивного, оптимального развития. В раннем возрасте доминирует восприятие, в дошкольном – память, в младшем школьном – мышление.

Ранний возраст – период появления первоначальной структуры сознания. Каждый новый возрастной период связан с перестройкой межфункциональных связей – сменой доминирующей функции, зависимостью от нее остальных функций, установлением новых отношений между ними. В этой перестройке функции дифференцируются не проходя через доминирующее положение. По мере продвижения от одного возраста к другому возрастает сложность межфункциональных связей. Переход от одной системы к другой совершается иначе и сложнее, чем переход от недифференцированного, лишеной всякой системы сознания к первичной системе. Перестройка старой системы и перерастание ее в новую становится основным путем развития психических функций.

3. «Метаморфозы» в детском развитии. Развитие не сводится к количественным изменениям, это цепь изменений качественных, пре-

вращений одной формы в другую. Ребенок не похож на маленького взрослого, который мало знает и умеет и постепенно приобретает нужный опыт. Психика ребенка своеобразна на каждой возрастной ступени, она качественно отлична от того, что было раньше, и того, что будет потом.

4. Сочетание процессов эволюции и инволюции в развитии ребенка. Процессы «обратного развития» как бы вплетены в ход эволюции. То, что развивалось на предыдущем этапе, отмирает или преобразуется. Например, ребенок, научившийся говорить, перестает лепетать. У младшего школьника исчезают дошкольные интересы, некоторые особенности мышления, присущие ему раньше. Если же инволюционные процессы запаздывают, наблюдается инфантилизм: ребенок, переходя в новый возраст, сохраняет старые детские черты.

Определив общие закономерности развития психики ребенка, Л. С. Выготский рассматривает также динамику переходов от одного возраста к другому. На разных этапах изменения в детской психике могут происходить медленно и постепенно, а могут – быстро и резко. Соответственно выделяются стабильные и кризисные стадии развития.

Для **стабильного периода** характерно плавное течение процесса развития, без резких сдвигов и перемен в личности ребенка. Незначительные, минимальные изменения, происходящие на протяжении длительного времени, обычно незаметны для окружающих. Но они накапливаются и в конце периода дают качественный скачок в развитии: появляются возрастные новообразования. Только сравнив начало и конец стабильного периода, можно представить себе тот огромный путь, который прошел ребенок в своем развитии.

Стабильные периоды составляют большую часть детства. Они длятся, как правило, по несколько лет. И возрастные новообразования, формирующиеся так медленно и долго, оказываются устойчивыми, фиксируются в структуре личности.

Кроме стабильных, существуют **кризисные периоды** развития. В возрастной психологии нет единого мнения по поводу кризисов, их места и роли в психическом развитии ребенка. Часть психологов считает, что детское развитие должно быть гармоничным, бескризисным. Кризисы – ненормальное, болезненное явление, результат неправильного воспитания. Другая часть психологов утверждает, что наличие кризисов в развитии закономерно. Более того, по некоторым представлениям, ребенок, не переживший по-настоящему кризис, не будет полноценно развиваться дальше.

Л. С. Выготский придавал кризисам большое значение и рассматривал чередование стабильных и кризисных периодов как закон детского развития. В настоящее время у нас чаще говорят о переломных моментах в развитии ребенка, а собственно кризисные, негативные проявления относят за счет особенностей его воспитания, условий жизни. Близкие взрослые могут эти внешние проявления смягчить или, наоборот, усилить.

Кризисы, в отличие от стабильных периодов, длятся недолго, несколько месяцев, при неблагоприятном стечении обстоятельств растягиваясь до года или даже двух лет. Это краткие, но бурные стадии, в течение которых происходят значительные сдвиги в развитии и ребенок резко меняется во многих своих чертах. Развитие может принять в это время катастрофический характер.

Кризис начинается и завершается незаметно, его границы размыты, неотчетливы. Обострение наступает в середине периода. Для окружающих ребенка людей оно связано с изменением поведения, появлением «трудновоспитуемости», как пишет Л. С. Выготский. Ребенок выходит из-под контроля взрослых, и те меры педагогического воздействия, которые раньше имели успех, теперь перестают действовать. Аффективные вспышки, капризы, более или менее острые конфликты с близкими – типичная картина кризиса, характерная для многих детей. У школьников падает работоспособность, ослабляется интерес к занятиям, снижается успеваемость, иногда возникают мучительные переживания, внутренние конфликты.

Однако у разных детей кризисные периоды проходят по-разному. Поведение одного становится трудно переносимым, а второй почти не меняется, так же тих и послушен. Индивидуальных различий во время кризисов гораздо больше, чем в стабильные периоды. И все же в любом случае изменения есть даже во внешнем плане. Чтобы их заметить, нужно сравнить ребенка не со сверстником, тяжело переживающим кризис, а с ним самим – таким, каким он был раньше. Каждый ребенок испытывает трудности в общении с окружающими, у каждого снижается темп продвижения в учебной работе.

Главные изменения, происходящие во время кризиса, – внутренние. Развитие приобретает негативный характер. Что это значит? На первый план выдвигаются инволюционные процессы: распадается, исчезает то, что образовалось на предыдущей стадии. Ребенок теряет интересы, еще вчера направлявшие всю его деятельность, отказывается от прежних ценностей и форм отношений. Но наряду с потерями создается и что-то новое.

В кризисные периоды обостряются основные противоречия: с одной стороны, между возросшими потребностями ребенка и его все еще ограниченными возможностями, с другой – между новыми потребностями ребенка и сложившимися раньше отношениями со взрослыми. Сейчас эти и некоторые другие противоречия часто рассматриваются как движущие силы психического развития.

Л е к ц и я 14. ПСИХОЛОГИЯ ДЕТСТВА

14.1. Характеристика психического развития в младенчестве

Особенности психического развития в младенчестве изучали М. И. Лисина, С. О. Мещерякова, А. Н. Смирнова, О. Н. Галигузова.

Особенности психического развития ребенка в период новорожденности. Проявление врожденных форм поведения – врожденных рефлексов. Кризисный характер периода новорожденности, роль взрослых. Возникновение социальных потребностей – потребностей в общении (М. И. Лисина), – внимание и интерес к взрослому, эмоциональные проявления в адрес взрослого, инициативные действия детей по отношению к взрослым, чувствительность ребенка к отношению взрослого – улыбка. Все эти признаки свидетельствуют о возникновении комплекса оживления. Комплекс оживления – эмоционально-двигательная реакция ребенка, обращенная к взрослому и свидетельствующая о возникновении потребности в общении, которая формировалась в период новорожденности и сложилась к 4–6 неделям жизни.

В соответствии с возрастной периодизацией психического развития Д. Б. Эльконина, младенчество – период от рождения до года. Ведущим видом деятельности выступает непосредственное эмоциональное общение со взрослым: первое полугодие – эмоциональный контакт, удовлетворение потребностей, удовлетворение сенсорного голода – потребности во впечатлениях, работа анализаторов; второе полугодие – общение в совместной со взрослым деятельности (игрушки), дифференцированное общение с близкими и чужими, психическая общность младенца и матери.

Эмоциональное общение со взрослыми как ведущий вид деятельности способствует: развитию речи – понимание речи (до 30 слов к первому году), активная речь (гуление, лепет), автономная речь (10 слов к первому году); развитию манипулирования – схватывание и удержание предметов, действия с предметами без учета их назначения,

по подражанию, действия с учетом назначения предмета; развитию рецептов и движений (ползание, ходьба).

В психическом развитии ребенка на первом году жизни Л. С. Выготский выделяет три периода: период пассивности, период рецептивного интереса, период активного интереса. Кризис первого года жизни – возросшая самостоятельность ребенка благодаря ходьбе, появление первых автономных слов, появление аффективных реакций (протест, оппозиция).

14.2. Психическое развитие ребенка в раннем возрасте

Особенности психического развития детей в раннем детстве изучали Н. М. Аксарина, Н. И. Лисина, С. Л. Новоселова, А. В. Запорожец, Л. И. Божович.

Ранний возраст – с 1 до 3 лет; ведущим видом деятельности является предметная деятельность. Основные достижения раннего возраста – прямохождение (позволяет реализовать в активных движениях потребность во впечатлениях); предметная деятельность и овладение речью.

Предметная деятельность как ведущий вид деятельности возникла еще в младенчестве в процессе манипулирования предметами. Предметная деятельность – это деятельность по назначению предмета. Овладение предметной деятельностью выступает как присвоение форм человеческой деятельности. В овладении предметной деятельностью выделяют три этапа:

1. Действия без учета назначения предмета, манипулирование.
2. Собственно-предметное действие только по назначению предмета.
3. Любые предметные действия с точным знанием назначения предмета.

Овладение предметной деятельностью свидетельствует о развитии мышления, способности отделить действие от конкретного предмета, возникновении знаковой функции сознания – использовании предметов-заместителей.

Дети усваивают два вида предметных действий – орудийные и соотносящие действия. Орудийные действия – это воздействие одного предмета на другой с целью получения общего результата (насыпать песок лопаткой, молоток, ложка, чашка, карандаш...). Вначале орудие выступает продолжением руки ребенка, затем выделяется как объект воздействия ребенка. Соотносящие действия – действия по установле-

нию соответствия между предметами или их частями по определенным признакам (пирамидка, матрешка, вкладыши); вначале дети осваивают эти действия методом проб и ошибок, затем переходят к зрительному восприятию (посмотрит и выберет правильно). Предметная деятельность детей способствует развитию у них ощущений, восприятия, внимания, памяти, мышления (действенное, практическое), элементов воображения.

Развитие речи – с 1,5 до 3 лет сензитивный (наиболее благоприятный) период для ее развития. Развитие речи происходит в предметной деятельности и общении со взрослыми. Основными направлениями в развитии речи являются: 1) развитие понимания речи (пассивный словарь); 2) развитие активного словаря; автономная речь – своеобразная речь конкретного ребенка, понятная близким людям; 3) овладение звуковой структурой речи; 4) овладение функцией общения – вопросы, слушание. Речь способствует развитию психических процессов – ощущения, восприятия, внимания, памяти, мышления.

К концу раннего возраста на основе предметной деятельности возникают новые виды деятельности – рисование (на основе орудийных действий); конструирование (на основе соотносящих действий); элементы игровой деятельности.

Прямхождение, предметная деятельность, речь способствуют изменению отношения ребенка к окружающему миру, выделению себя из этого мира (имя, физическое тело, действия с предметами и отделение себя от предмета, желания, потребности). Эти изменения приводят к возникновению самосознания – осознанию себя (начинает говорить о себе «Я»), проявлению самостоятельности (сам). Это свидетельствует об активном формировании личности ребенка; кризис трех лет (Л. С. Выготский, Л. И. Божович). Стремление к самостоятельности и ее ограничение со стороны взрослых способствует проявлению капризов, упрямства и негативизма, что свидетельствует о возникновении противоречия в развитии ребенка, начале кризиса трех лет как кризиса социальных отношений. Симптомы кризиса трех лет: негативизм, упрямство, строптивость, своеволие, обесценивание взрослых, протест-бунт, деспотизм.

14.3. Развитие личности в дошкольном возрасте

Предпосылки формирования личности закладывались в младенчестве и раннем возрасте в процессе общения с взрослыми и в предметной деятельности. Кризис трех лет, связанный с возникновением само-

сознания ребенка, является важным этапом в развитии личности. В дошкольном возрасте происходит формирование основных структур личности. Развитие личности осуществляется в процессе социализации ребенка – присвоении им норм, ценностей общества. Механизмами социализации личности ребенка являются интериоризация как переход внешних практических действий во внутренние психические, подражание, целенаправленное воспитание, научение. Развитие личности происходит в определенной социальной ситуации развития – особое отношение ребенка к социальной действительности, которое он реализует в деятельности. Условиями развития личности являются: 1) общение со взрослыми (в семье и в детском саду); 2) общение со сверстниками; 3) совместная деятельность – игровая, продуктивные виды деятельности.

Л. И. Божович изучала этапы становления личности ребенка и выделила основные личностные новообразования на каждом этапе: 1-й этап – младенчество – возникают мотивирующие представления ребенка (симпатии, антипатии в общении, играх); 2-й этап – ранний возраст – возникает самосознание и самооценка («система Я»); 3-й этап – дошкольный возраст – осознание своего «социального Я» (ребенок, сын, дочь, внук, брат, пешеход и др.) и возникновение внутренней позиции – отношение ребенка к своему месту в системе отношений окружающей действительности и переживание ее требований к себе.

Формирование самосознания происходило на протяжении раннего возраста. Основными моментами в формировании самосознания выступают: 1) формирование образа своего тела, своих физических возможностей и качеств (в процессе движений и предметной деятельности), овладение мимикой и телесной экспрессией; 2) усвоение собственного имени и местоимения Я, что способствует выделению себя как личности; 3) притязания на признание со стороны взрослого и сверстников; 4) осознание времени личности – прошлое, настоящее, будущее. В процессе формирования самосознания у ребенка развивается самооценка – вначале как отражение оценок взрослых, оценок, которые даются другим детям; самооценка дошкольника завышена, недифференцирована, к старшему дошкольному возрасту на основе усвоения норм и правил поведения она становится более дифференцированной.

Ребенок усваивает основные нормы и правила поведения, у него формируются интересы, потребности.

У дошкольников возникают различные группы мотивов:

1. Мотивы интереса к миру взрослых – стремление быть похожими на взрослых, подражание им (как взрослый, ты уже большой).

2. Игровые мотивы – связаны с мотивом интереса к миру взрослых и проявляются в играх, где дети копируют взрослых (игра в дочку-матери).

3. Мотив установления и сохранения положительных отношений со взрослым. Ребенок ждет любви от взрослого, он очень чувствителен к оценкам взрослого, стремится выполнять правила, нормы поведения.

4. Мотивы установления и сохранения положительных отношений со сверстниками. Общение ребенок – ребенок, совместные игры побуждают ребенка следовать нормам и правилам общения, игры, что в итоге способствует развитию дружбы, взаимопомощи (угощают, делятся игрушками).

5. Мотивы самолюбия и самоутверждения, личных достижений. Ребенок удовлетворяет свою потребность в признании в деятельности, в успехе, он радуется, когда достигает успеха, требует внимания от взрослых, переживает неудачи (не получил главной роли в игре, не выступил на утреннике). Капризы и упрямство как проявление мотивов самоутверждения.

6. Соревновательные мотивы – стремление быть лучшим, выиграть, победить. Особенно важны эти мотивы в старшем дошкольном возрасте. Дети сравнивают свои успехи с успехами других.

7. Познавательные мотивы – как проявление развития мышления, любознательности. Эти мотивы выражаются в детских вопросах, в любознательности в действиях – теоретическая направленность мотивов (вопросы) и практическая направленность (все исследуют).

8. Нравственные мотивы – мотивы отношения к другим людям. Эти мотивы связаны с усвоением норм и правил поведения. Вначале выполнение норм осуществляется ради поощрения и похвалы со стороны взрослого, затем нормы закрепляются и становятся регуляторами поведения. На основе нравственных мотивов происходит оценка поступков других детей, литературных героев.

9. Общественные мотивы как часть нравственных мотивов – желание сделать что-то для других людей (для малышей, мамы, бабушки).

Соподчинение мотивов – важное психическое новообразование в личности ребенка; главную роль начинают играть нравственные, общественные мотивы.

Формирование психологического пола ребенка включает два аспекта проблемы – осознание ребенком своей половой принадлежности и его полоролевого развития, поведение. Проблему полоролевого раз-

вития рассматривали в своих исследованиях З. Фрейд, К. Смит, А. Бан-
дура, Л. Колберг, А. И. Захаров, И. С. Кон, Я. Л. Коломинский и др.

Основные подходы к изучению психологических механизмов становления половой идентичности и полоролевого развития:

1. Когнитивно-генетическая теория (рассматриваются механизмы формирования половой идентичности ребенка). Последователи психоанализа считают, что приобретение половой идентичности происходит через идентификацию с родителями в контексте семейных отношений. Представление ребенка о ролях возникает в результате активного формирования им своего опыта. Особое значение в рамках данной теории придается особенностям протекания кризиса трех лет и комплексов Эдипа (для мальчиков) и Электры (для девочек) (по З. Фрейду). Ребенок накапливает знания о себе и о других, о взаимоотношениях между людьми. У него формируются полоролевые стереотипы поведения.

2. Теория социального научения (главное внимание уделяет приобретению половой роли, т. е. формированию поведения, соответствующего полу). Поведение человека, в том числе и половое, формируется положительными или отрицательными подкреплениями из внешней среды (вознаграждение, наказание, наблюдение). Типичное для пола поведение вознаграждается по степени его соответствия полу. Взаимосвязь двух теорий.

Основные факторы полоролевого развития:

1. Влияние родителей и семейных отношений (структура семьи: мать, отец; братья и сестры).

2. Методы социализации в обществе. Влияние общественных стереотипов.

3. Влияние мнения и установок сверстников.

В дошкольном возрасте происходит развитие способностей:

познавательных: сенсорных (обеспечивают восприятие предметов и их внешних свойств) и интеллектуальных (обеспечивают быстрое и продуктивное овладение знаниями, сущностью явлений). Использование сенсорных эталонов и наглядно-пространственное моделирование выступают основными путями развития познавательных способностей;

практических: организаторских и конструктивно-технических. Данные способности проявляются в играх и продуктивных видах деятельности;

специальных: музыкальных, способностей к изобразительной деятельности, литературных, способности к театральной деятельности.

Условия развития способностей в дошкольном возрасте: воспитание широких и устойчивых интересов к окружающему миру; выявление центрального интереса ребенка, его склонностей; детское экспериментирование (развивает активность и творчество); атмосфера увлеченности в детском саду и семье; воспитание трудолюбия; высокая работоспособность; творческий характер деятельности детей.

Особенности эмоциональной сферы дошкольника: господство чувств над всеми сторонами жизни; неспособность управлять переживаниями; бурный, непосредственный характер внешнего выражения; неустойчивость (быстро и ярко вспыхивают и быстро гаснут); не всегда осознанны.

Основными направлениями развития чувств в дошкольном возрасте являются: формирование эмоциональных состояний в связи с изменениями ситуаций жизни ребенка; возрастание «разумности чувств»; развитие способности к управлению переживаниями; возрастание устойчивости, глубины, обобщенности, осознанности чувств; способность понимать язык чувств; возникновение и развитие высших чувств (моральных, интеллектуальных, эстетических).

Важные новообразования в эмоциональной сфере дошкольника – развитие способности к эмоциональной децентрации, сопереживанию, эмоциональному предвосхищению.

Условия формирования эмоций и чувств у дошкольников: общение ребенка со взрослыми и сверстниками, особая роль семьи и семейного воспитания, роль игры и других видов деятельности, влияние природы и искусства.

Нарушение эмоциональной сферы – детские страхи, тревожность, агрессия, замкнутость, эмоциональная депривация.

В дошкольном возрасте происходит развитие таких волевых качеств, как целеустремленность, выдержка, самостоятельность и др. Определяющая роль в развитии волевой сферы детей принадлежит взрослым. Возможными отклонениями в развитии волевой сферы дошкольников являются капризы, упрямство, негативизм, застенчивость и др.

Основные направления сенсорного развития дошкольника:

1. Усвоение представлений о разнообразных свойствах предметов на основе овладения сенсорными эталонами (цвета, формы, величины, звука и др.), их системой.

2. Овладение действиями восприятия (перцептивными) и способами обследования предметов. Совершенствование перцептивных действий и операций к концу дошкольного возраста: их обогащение,

овладение обобщенными ориентировочно-исследовательскими действиями, переход от внешних, практических перцептивных действий к внутренним, умственным (интериоризация).

Условия, благоприятствующие чувственному познанию дошкольниками действительности: включение ребенка в содержательные виды деятельности; создание развивающей среды; специально организованное обучение.

Основные направления развития речи:

1. Овладение словарным запасом – количественный рост и качественные изменения (усвоение семантики (значения) слов). Связь овладения словарем с овладением понятиями (развитие мышления, способности к общению).

2. Развитие грамматического строя речи. Детское словотворчество как одна из главных особенностей развития речи дошкольника.

3. Осознание словесного состава и грамматического строя речи.

4. Развитие звуковой стороны речи и осознание звукового состава слова. Обучение детей звуковому анализу слова.

В дошкольном возрасте происходит развитие функций (коммуникативной и планирующей) и видов речи (эгоцентрической, внутренней, ситуативной и контекстной – связной).

Особенности внимания дошкольников – произвольность, узкий объем, неустойчивость, неумение распределять внимание, неумение переключать внимание.

Основные направления и этапы развития внимания в дошкольном возрасте:

1. Развитие произвольного внимания.

2. Проявление зачатков произвольного внимания.

3. Зарождение послепроизвольного внимания.

4. Развитие свойств внимания в дошкольном возрасте (устойчивости, объема, распределения, переключения, концентрации).

Пути и средства формирования внимания у детей разного дошкольного возраста: использование различных видов игр, других видов деятельности, повседневной жизни, наблюдений.

Основные направления развития мышления в дошкольном возрасте: расширение и обогащение умственного кругозора; увеличение объема и углубление стабильных, четких, ясных знаний об окружающем мире; возрастание круга гипотетических (неопределенных, развивающихся) знаний в форме догадок, предположений, вопросов, усложнение деятельности детей.

Этапы формирования мнемической деятельности в процессе обучения:

1. Выделение и осознание ребенком мнемической деятельности.
2. Формирование приемов и способов логической памяти (смысловая группировка, смысловое отнесение, использование ассоциаций, кодирование и др.).

14.4. Психическое развитие в младшем школьном возрасте

Начало младшего школьного возраста определяется моментом поступления ребенка в школу. В этот период происходит дальнейшее физическое и психофизиологическое развитие ребенка, обеспечивающее систематическое обучение в школе. Совершенствуется работа головного мозга и нервной системы. Однако некоторые отделы головного мозга, отвечающие за программирование, регуляцию и контроль сложных форм психологической деятельности, у детей этого возраста еще не завершили своего формирования (развитие заканчивается лишь к 12 годам), вследствие чего наблюдаются некоторые особенности поведения, свойственные детям данного возраста: младшие школьники легко отвлекаются, они не способны к длительному сосредоточению, возбудимы, эмоциональны.

Начало школьного обучения практически совпадает с периодом второго физиологического кризиса, приходящегося на возраст 7 лет. Это означает, что кардинальные изменения в системе социальных отношений и деятельности ребенка совпадают с периодом перестройки всех систем и функций организма, что требует большого напряжения и мобилизации его резервов. Однако, несмотря на отмечаемые в это время определенные осложнения, сопровождающие физиологическую перестройку (повышенная утомляемость, нервно-психическая ранимость), физиологический кризис не столько отягощает, сколько, наоборот, способствует более успешной адаптации ребенка к новым условиям. Это объясняется тем, что происходящие физиологические изменения отвечают повышенным требованиям новой ситуации.

В младшем школьном возрасте отмечается неравномерность психофизиологического развития у разных детей. Сохраняются и различия в темпах развития мальчиков и девочек. Девочки опережают мальчиков в развитии. Некоторые ученые приходят к выводу, что фактически «за одной и той же партой сидят дети разного возраста: в среднем мальчики моложе девочек на год-полтора, хотя это различие и не в календарном возрасте».

Переход к систематическому обучению предъявляет высокие требования к умственной работоспособности детей, которая у младших школьников еще неустойчива, сопротивляемость утомлению низкая. Конечно же, на протяжении возраста эти параметры повышаются, но в целом продуктивность и качество работы младших школьников примерно наполовину ниже, чем соответствующие показатели старшеклассников.

На протяжении младшего школьного возраста происходят существенные изменения и в психическом развитии ребенка: качественно преобразуется познавательная сфера, формируется личность, складывается сложная система отношений со сверстниками и взрослыми. Ребенок становится «общественным» субъектом и имеет теперь социально значимые обязанности, выполнение которых получает общественную оценку.

Ведущей в младшем школьном возрасте становится учебная деятельность. Она определяет важнейшие изменения, происходящие в развитии психики детей на данном возрастном этапе. В рамках учебной деятельности складываются психологические новообразования, которые являются фундаментом, обеспечивающим развитие на следующем возрастном этапе. Во время обучения создаются условия для развития новых познавательных потребностей детей, активного интереса к окружающей действительности, к овладению новыми знаниями и умениями. Происходит развитие и качественное преобразование познавательных процессов: они начинают приобретать опосредованный характер и становятся осознанными и произвольными. Ребенок постепенно учится управлять восприятием, вниманием, памятью. Согласно теории Эрика Эриксона о восьми стадиях человеческой жизни, этот период относится к четвертой стадии и характеризуется умелостью (как положительный аспект данной стадии человеческой жизни) и неполноценностью (как отрицательный аспект). У ребенка обостряется интерес к тому, как устроены вещи, как их можно освоить, приспособить к чему-нибудь. Если ребенку позволяют довести начатое дело до конца, хвалят и награждают за результаты, то у ребенка вырабатывается умелость. Если развитие интереса ребенка не стимулировать и не одобрять его действий, то у ребенка вырабатывается чувство неполноценности.

На протяжении младшего школьного возраста начинает складываться новый тип отношений с окружающими людьми. Авторитет взрослого постепенно утрачивается, и все большее значение для ребен-

ка начинают приобретать сверстники, возрастает роль детского сообщества.

Глубокие изменения, происходящие в психологическом облике младшего школьника, свидетельствуют о широких возможностях развития ребенка на данном возрастном этапе. В этот период реализуется потенциал ребенка как активного субъекта, познающего окружающий мир и самого себя, приобретающего собственный опыт действия в этом мире.

Младший школьный возраст является сензитивным:

- для формирования мотивов учения, развития устойчивых познавательных потребностей и интересов;
- развития продуктивных приемов и навыков учебной работы, умения учиться;
- раскрытия индивидуальных особенностей и способностей;
- развития навыков самоконтроля, самоорганизации и саморегуляции;
- становления адекватной самооценки, развития критичности по отношению к себе и к окружающим;
- усвоения социальных норм, нравственного развития;
- развития навыков общения со сверстниками, установления прочных дружеских контактов.

Младший школьный возраст – это период позитивных изменений и преобразований. Поэтому так важен уровень достижений, осуществленных каждым ребенком на данном возрастном этапе. Если в этом возрасте ребенок не почувствует радость познания, не приобретет умения учиться, не научится дружить, не обретет уверенность в себе, своих возможностях и способностях, сделать это в дальнейшем будет значительно труднее и потребуются неизмеримо более высокие душевные и физические затраты. Чем больше позитивных приобретений будет у младшего школьника, тем легче он справится с предстоящими сложностями подросткового периода.

Как уже отмечалось, в младшем школьном возрасте ведущей становится учебная деятельность, в процессе которой ребенок приобщается к достижениям человеческой культуры, усваивает знания и умения, накопленные предшествующими поколениями. В процессе осуществления учебной деятельности ребенок под руководством учителя овладевает содержанием различных форм общественного сознания. Результатом учебной деятельности является изменение самого ученика, его развитие. Учебная деятельность имеет и внешний результат, но этот результат важен не сам по себе, а как показатель произошедших в

учениках изменений. Овладение учебной деятельностью происходит особенно интенсивно в первые годы школьной жизни. Именно в этот период закладываются основы умения учиться. По существу, ребенок учится тому, как приобретать знания, и это умение остается с ним на всю жизнь. Чтобы школьник постепенно приобрел умение учиться, требуется немало времени и совместных усилий школьника и учителя.

Особую актуальность в младшем школьном возрасте приобретает мотивация учебной деятельности. Мотивация – это внутренняя психологическая характеристика личности, которая находит выражение во внешних проявлениях, в отношении человека к окружающему миру, различным видам деятельности. Деятельность без мотива или со слабым мотивом либо не осуществляется вообще, либо оказывается крайне неустойчивой. От того, как чувствует себя ученик в определенной ситуации, зависит объем усилий, которые он прилагает в своей учебе. Поэтому важно, чтобы весь процесс обучения вызывал у ребенка интенсивное и внутреннее побуждение к знаниям, напряженному умственному труду.

Развитие школьника будет более интенсивным и результативным, если он включен в деятельность, соответствующую зоне его ближайшего развития, если учение будет вызывать положительные эмоции, а педагогическое взаимодействие участников образовательного процесса будет доверительным, усиливающим роль эмоций.

Учебная деятельность младших школьников регулируется и поддерживается сложной многоуровневой системой мотивов. От первого до третьего класса увеличивается доля мотивов, связанных с содержанием учебной деятельности («хочу все знать», «люблю узнавать новое на уроке», «нравится, когда учитель рассказывает новое и интересное на уроке»). Это отражает возникновение избирательных интересов к отдельным учебным предметам. Однако параллельно с возрастающим интересом к содержанию учения к концу младшего школьного возраста снижается доля мотивации, связанной с процессом познавательной деятельности («люблю думать», «люблю рассуждать», «люблю решать трудные задачи»), т. е. отмечается отчетливое снижение учебной мотивации. Данное обстоятельство препятствует дальнейшему освоению полноценной учебной деятельности. Это связано с тем, что сложившаяся в школе практика обучения в достаточной степени не удовлетворяет познавательную мотивацию. Для формирования полноценной учебной мотивации у младших школьников необходима целенаправленная, специально организованная работа. Зная тип мотивации, учитель может создавать условия для подкрепления соответствующей

положительной мотивации. Обучение будет успешным, если внутренне принято ребенком, если опирается на его потребности, мотивы, интересы, т. е. имеет для него личностный смысл.

Л е к ц и я 15. ПОДРОСТОК КАК СУБЪЕКТ И ОБЪЕКТ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

15.1. Подростковый возраст в культурно-историческом аспекте

Сам по себе подростковый период довольно неоднороден по своему психологическому содержанию и значению для подростка. Вряд ли кто станет утверждать, что ученики 6-го и 8-го классов очень похожи друг на друга по своему психологическому облику. В то же время и те и другие – подростки. Поэтому внутри подросткового возраста стоит выделять младший подростковый (10–13 лет), или 6–7-е классы, и старший подростковый (13–15 лет), или 8–9-е классы. Наряду с ними выделяют и раннюю юность, имея в виду учеников 10–11-х классов. Большинство исследований посвящено психосексуальному развитию и становлению самосознания личности подростков. Интеллектуальному развитию подростка уделяется, пожалуй, наименьшее внимание. Из анализа предшествующего развития ребенка мы уже знаем, что к этому возрасту он владеет достаточно развитыми формами практического и образного мышления.

У него складываются начала словесно-логического, в частности теоретического, мышления. Во всяком случае, именно на предшествующем этапе возрастного развития шло активное формирование таких важных умственных умений, как действия в уме (про себя), анализ и рефлексия. Все это составило необходимые условия для развивающегося теоретического мышления, важного вида логического мышления.

Однако в контексте нашего анализа имеет смысл поставить вопрос о возможном влиянии интеллектуального развития на психическое развитие подростка в целом. В этой связи имеются разные, порой противоречивые точки зрения психологов. Так, Ж. Пиаже считал, что наивно думать, будто основная проблема отрочества состоит во включении подростков в общество взрослых людей. Напротив, говорит он: во-первых, подросток начинает сам считать себя взрослым, во-вторых, подросток начинает думать о будущем и строить свои жизненные планы, и в-третьих, он ставит своей целью преобразование мира взрослых, в котором он живет. Даже если опустить излишнюю заостренность высказывания, нельзя пройти мимо очень важной проблемы подростко-

вого возраста. Речь идет о том, что человеку впервые открывается перспектива его будущей жизни. Взрослый помнит свое детство в лучшем случае с трех лет. И в раннем детстве, и в младшем школьном возрасте ребенок живет либо в настоящем, либо в очень близком будущем, измеряемом неделями, в лучшем случае месяцами. Никаким большим планам на будущее места нет. В подростковом возрасте отроку впервые по-настоящему открывается будущее, время для него начинает измеряться годами. На этой основе начинают строиться жизненные планы. Это важнейшее приобретение данного возраста, и существенная роль принадлежит здесь именно познавательному развитию, и прежде всего такому интеллектуальному качеству, как рефлексия. Но жизненные планы – это составная часть самосознания личности подростка. В средних классах учащиеся приступают к изучению и усвоению основ наук. Материал, подлежащий усвоению, с одной стороны, требует более высокого, чем раньше, уровня учебно-познавательной и мыслительной деятельности, а с другой – направлен на их развитие, в частности развитие теоретического, формального, рефлексивного мышления.

Специфичность теоретического мышления – способность рассуждать гипотетико-дедуктивно, т. е. на основе одних общих посылок путем построения гипотез и их проверки. Новое в развитии мышления подростка заключается в его отношении к интеллектуальным задачам как к таким, которые требуют предварительного мысленного решения. Подросток, в отличие от ребенка, начинает анализ задачи с попыток выявить все возможные отношения в имеющихся данных, создает различные предположения об этих связях, а затем проверяет эти гипотезы. Умение оперировать гипотезами в решении интеллектуальных задач – важнейшее приобретение подростка в анализе действительности. В целом для этого уровня мышления характерно осознание подростком собственных интеллектуальных операций и управление ими. Контролируемой и управляемой становится речь, причем в некоторых лично значимых ситуациях подростки особенно стремятся говорить красиво, правильно. Для подросткового возраста характерна также интеллектуализация процессов восприятия и памяти. Исследования И. В. Дубровиной показали недостаточный уровень интеллектуального развития у тринадцатилетних школьников. Только 50 % детей достигают к этому возрасту уровня, гарантирующего высокоуспешную интеллектуальную и учебную деятельность. Плохо в целом развиты и специальные интеллектуальные умения, в особенности такие, как умение классифицировать и обобщать. В целом, у них все еще преоблада-

ет наглядно-действенное (практическое) и наглядно-образное мышление. Теоретическое мышление развито еще слабо. Например, такой важный показатель этого типа мышления, как умение действовать в уме, у 58 % подростков вообще не сформирован, а среди остальных нет ни одного, у кого бы это умение было сформировано полностью.

Очевидно, что слабое развитие логического (понятийного) мышления заставляет прибегать учеников не к пониманию, а к запоминанию, чаще всего механическому. В то же время у большинства учеников этого возраста память также находится на довольно низком уровне развития. Способность к произвольному, волевому, иными словами, самостоятельному поведению толкает подростка к новым формам поведения, создает новую мотивационную основу для его поведения. Именно самостоятельное поведение позволяет ребенку выйти за рамки школы, приобщиться к новому для себя миру – миру взрослых, следовательно, оно вносит новые моменты в потребностно-мотивационную сферу подростка.

Первым таким моментом в сфере младшего подростка является появление потребности выйти за рамки школы, приобщиться к жизни и деятельности взрослых. Однако реализация этой идеи возможна, если подросток будет соответствовать не только требованиям окружающих его людей (что явилось приобретением предшествующего возраста), но прежде всего собственным требованиям и самооценке. Это второй момент в мотивационной сфере. Третий момент состоит в появлении потребности найти и защитить свое место в окружающей его социальной среде. Таким образом, мы видим, что психологические новообразования, приобретаемые в младшем школьном возрасте, открывают перед ребенком новые возможности и связаны они прежде всего с изменениями в сфере потребностей и мотивов поведения. Становится очевидным, что новые потребности обуславливают появление и нового вида деятельности, который мог бы их реализовать. Ведь очевидно и то, что эти новые потребности не могут быть удовлетворены в рамках прежней ведущей деятельности – учебной.

Само содержание названных выше потребностей указывает и на содержание нового вида деятельности для их реализации – это общение. Действительно, именно общение позволяет ребенку выйти за рамки школы и там искать себя. Именно общение помогает подростку постоянно сравнивать себя со сверстниками и вырабатывать самооценку. Вне общения и без него невозможно найти свое место в кругу сверстников и взрослых. Таким образом, становится понятной смена типов ведущей деятельности в отрочестве. Если в младшем школьном возрасте это учебная деятельность, то в подростковом – общение. Что же

может и должно стать продуктом ведущей деятельности в психическом облике подростка? К центральному психологическому новообразованию, имея в виду анализ основных сфер развития подростка, – половое, познавательное, социальное и собственно личностное развитие. Важно установить вклад каждой из сфер в конечный результат психического развития в этом возрасте.

15.2. Психологическая характеристика личностного развития в подростковом возрасте

Процесс развития подростка тесно связан с возрастными особенностями, которые оказывают значительное влияние на формирование личности. Подростковый возраст считается более трудным для обучения и воспитания, чем любой другой. В подростковом возрасте совершается переход от детства к взрослости, этот возраст связан с серьезной перестройкой психики, ломкой старых, сложившихся форм отношений с людьми, изменением условий жизни и деятельности.

Психология установила, что движущими силами развития подростка являются противоречия между порождаемыми его деятельностью новыми потребностями и возможностью их удовлетворения; между растущими требованиями к подростку со стороны общества, взрослых, коллектива и наличными формами поведения подростка. Разрешаются эти противоречия путем формирования более высокого уровня психического развития, более сложных форм и видов деятельности, ряда новых качеств личности. В результате осуществляется переход подростка на более высокую ступень психического развития.

С переходом в средние классы изменяется содержание обучения: от системы фактов и явлений, понимания простых и конкретных отношений между ними школьники переходят к систематическому изучению основ наук. А это требует от подростков психической деятельности более высокого уровня – глубоких обобщений и доказательств, понимания более сложных и абстрактных отношений между объектами, формирования отвлеченных понятий, более высокого уровня произвольного внимания и запоминания. Старые формы обучения, учебной деятельности вступают в противоречие с этими новыми потребностями и задачами.

У школьника существенно меняются его общественная позиция, положение в системе общественных отношений. Новая социально организованная и стимулированная деятельность подростка является основой, условием и средством развития его психики, его личности.

Содержательная характеристика подросткового возраста меняется с течением времени, потому что меняются биологические и особенно социальные условия существования человека.

Границы подросткового возраста примерно совпадают с обучением в 5–8-м классах средней школы, за эти три года бывший ребенок становится почти взрослым человеком, трудности этого периода развития отражены в названиях – переходный, трудный, критический возраст. Масштабы происходящих перестроек значительны и касаются организма, самосознания, способов социального взаимодействия, интересов, познавательной и учебной деятельности, нравственных позиций. Основным фактором развития личности подростка является его собственная социальная активность, направленная на вхождение в мир взрослых.

Пусковым механизмом этого процесса является переход к завершающему этапу созревания организма. Перестройка организма начинается с активизации деятельности гипофиза, его передней доли, гормоны которой стимулируют рост тканей и функционирование желез внутренней секреции. Эта скрытая гормональная перестройка обуславливает характерный для подростка скачок в росте и половое созревание, ведущее к появлению новых ощущений, чувств, переживаний. Акселерация физического развития сдвигает эти процессы у девочек с 11–12 на 9–10 лет, у мальчиков с 13–15 на 12–13 лет. Сроки начала полового созревания и его завершения различны не только у детей разного пола, но даже в пределах одного пола.

Несмотря на значительные внешние изменения, происходящие в данном возрасте, говорить об окончательном формировании взрослого организма преждевременно, так как наблюдается неравномерность развития отдельных органов и систем, нередко приводящая к дисгармоничному типу развития, сопровождающемуся функциональными нарушениями, плохим самочувствием и быстрой утомляемостью. Умственное и физическое напряжение, особенно длительное нервное напряжение и сильные, отрицательно окрашенные эмоциональные переживания, могут быть причиной функциональных нарушений в деятельности сердечно-сосудистой, эндокринной систем. Вообще перестройка эндокринной системы часто является причиной общей неуравновешенности подростка, его раздражительности, двигательной активности, периодической вялости и апатии. Неравномерность роста и главным образом непропорциональность развития костей и мышц приводят к известной неуклюжести, угловатости, характеризующих подростка. Это временное нарушение координации движений проходит по мере овладения телом.

Все происходящие изменения, их соответствие или несоответствие принятым стандартам, характерным для данной возрастной группы в этот период, осознаются подростками и глубоко переживаются. Это может усугубить общую неуравновешенность и даже привести к психологическим травмам. Такие переживания могут обостряться и в связи с возникновением интереса к противоположному полу, к собственной внешности.

В 5–6-м классах внимание мальчиков и девочек весьма специфично, так как ситуация достаточно сложна: девочки в это время заметно обгоняют в своем развитии мальчиков, которые могут проявлять себя только по-детски. Дружба между мальчиками и девочками наблюдается достаточно редко.

В 7–8-м классах положение меняется, исчезает непосредственность, взаимная привязанность проявляется очень эмоционально и может занимать довольно большое место в жизни (свидания, прогулки, походы в кино, на дискотеку и т. п.). Романтические отношения могут развиваться по типу дружеских, товарищеских при наличии содержательной основы в виде общих увлечений. Интерес к сверстникам противоположного пола оказывает определенное влияние на развитие личности: проявляется внимание к другому человеку, его состояниям, как к своим собственным, создаются условия для мобилизации возможностей личности стать лучше, внимательнее, заботливее.

В 7–8-м классах появляются смешанные компании, а общение в целом выходит за рамки школы и выделяется в отдельную, очень важную для подростка сферу жизни, иногда отодвигающую на задний план учение и другие дела. При этом четко проявляются две тенденции: к общению и совместной со сверстниками деятельности и желанию быть принятым, уважаемым. Неблагополучие в отношениях, разрушение дружбы переживаются как тяжелая драма. Самая неприятная для подростка ситуация – это искреннее осуждение коллектива, товарищей, а самое тяжелое наказание – открытый негласный бойкот, нежелание общаться. Подростки, не принятые в своем учебном или другом коллективе, нередко ищут признания в других, в том числе и асоциальных группировках.

По складу личности младший подросток – обществу. Ребят привлекает коллективный способ жизни и деятельности, они тянутся к совместной общественно полезной деятельности, активному участию в жизни коллектива. В любом мероприятии они предпочитают быть деятелями, а не созерцателями, проявить активность, самостоятельность, инициативу.

Серьезные изменения претерпевают отношения подростка со взрослыми (родителями, учителями). Свои новые права подросток распространяет прежде всего на сферу отношений с ними. Он начинает сопротивляться категорическим требованиям взрослых, протестует против ограничения его самостоятельности, всяческой опеки, мелочного контроля, отношения к нему, как к маленькому. Он требует учитывать его интересы, отношения, мнения, хотя они не всегда достаточно разумны и зрелы. Расширяя свои права на самостоятельность, уважение к личности, подросток в большинстве случаев не имеет возможности взять на себя новые обязанности. Возникшее противоречие между потребностью проявить самостоятельность и реальными возможностями ее осуществления выступает в качестве конфликтообразующего фактора.

Формирование личности подростка – процесс сложный и неоднозначный: педагогическое воздействие, как правило, встречается с активным субъектом самовоспитания. Поэтому, строя работу с подростками, чрезвычайно важно понимать, на какие образцы и ценности они ориентируются, что считают важным и значимым. Эталоны, которые выбирают для себя подростки, – от литературного героя до человека, занимающего асоциальную позицию, – чрезвычайно важны для них.

В числе первых оказываются внешние образцы: сигарета, грубое слово – в устах мальчика, такие атрибуты взрослости, как прическа и грим, – у девочек, чрезмерная забота о собственной внешности, привлекательности. Подгонка своего внешнего облика под имеющиеся образцы вместо развития вкуса плодит одинаковые лица и униформы, а усвоение того, что считается популярным, без осмысления делает его формально принятым личным критерием оценки и самооценки, порождает бездуховность. Манера держаться, внешний вид – своего рода визитная карточка человека, показатель его культуры и важное условие внутреннего комфорта. Поэтому воспитание вкуса в одежде (но не подмена его излишествами), выработка характерного для человека стиля, двигательной культуры, манеры общения с людьми не должны выпадать из поля зрения воспитателей. Диктаторское отрицание устремлений молодежи при этом недопустимо. Основное средство решения проблемы – личный пример.

Склонность к подражанию характерна для человека любого возраста, но особенно проявляют эту склонность подростки. Они подражают не только внешним образцам, но и их внутреннему содержанию. У мальчиков, например, популярным является эталон настоящего мужчины. Этот эталон включает, с одной стороны, силу, волю, муже-

ство, выносливость, а с другой – верность дружбе и товарищам. В этом наборе самым значимым качеством является сила. Чтобы завоевать уважение товарищей, подросток не только демонстрирует ее (в спорте, борьбе, драке и т. п.), но нередко преувеличивает степень своей причастности к проявлению качеств мужественности. Отсюда известная хвастливость подростка.

Переход к серьезным занятиям в какой-то конкретной области и реализация полученных знаний в деятельности ставит подростка перед необходимостью самооценки своего соответствия требованиям деятельности и самосовершенствования. В этой связи подросток обращается к размышлению о своих недостатках и достоинствах, однако самостоятельно решить эти вопросы ему еще трудно в силу отсутствия как достаточно четких критериев оценки, так и психологических знаний. Помочь ему в этом может, с одной стороны, совместная деятельность, позволяющая внести коррективы в его представления о самом себе, а с другой – педагог, задача которого – помочь учащемуся понять свои проблемы и трудности.

Для старших подростков характерно стремление к самовоспитанию, однако оно сосредоточено, концентрируется вокруг поведенческих моментов (регуляции своих реакций, поступков, планирования занятий и т. п.). Особенно часто ставится задача самовоспитания воли, хотя неорганизованность чаще всего зависит от отсутствия организованности, умения и желания систематически работать. Научить этому – значит дать подростку ключ, инструмент для самовоспитания и саморазвития.

Формирование личности подростка в значительной степени зависит от того, как сложатся в процессе его жизни и воспитания отношения между его притязаниями, самооценкой и реальными возможностями удовлетворить свои притязания, оправдать свою самооценку.

Эти отношения могут сложиться по-разному: требования ребенка к себе, его притязания и самооценка могут оказаться ниже реальных и даже потенциальных возможностей, и тогда в процессе развития он не реализует их. Может случиться, что удовлетворение притязаний потребует напряжения всех сил, и это приведет к интенсивному развитию способностей. Наконец, может оказаться, что притязания в какой-то области или общие притязания личности на определенное положение в обществе или коллективе превышают его возможности. В этом случае, как правило, собственный опыт, оценка со стороны других людей перестраивают самооценку и притязания и приводят их в соответствие с возможностями ребенка.

Однако может возникнуть такое положение, когда притязания и самооценка не снижаются (момент, характерный для подростка), несмотря на опыт неудач, и в то же время ребенок не может добиться успеха, поднять свои возможности до уровня своих притязаний. Возникает разрыв между потребностями и стремлениями ребенка к их удовлетворению. Эти случаи сопровождаются тяжелым эмоциональным состоянием, чувством постоянной неудовлетворенности, эмоционального неблагополучия. Ребенок не может постоянно жить в таком состоянии, ищет выход из него.

Одним из способов сохранения определенного отношения к себе, сохранения высокой самооценки является как бы непроницаемость для опыта. В этом случае ради сохранения привычного, удовлетворяющего ребенка отношения к себе он игнорирует свой неуспех, у него возникает неосознаваемое им самим острое эмоциональное отталкивание всего, что нарушает его отношение к самому себе, что может выбить его с привычной позиции. Такой путь приводит к неадекватному отношению к действительности, заставляет ребенка переосмыслить действительность и придать новое значение всему тому, что вызывает необходимость пересмотреть свое отношение к себе. Соответственно этому изменяется и эмоциональное отношение ребенка к действительности.

Неадекватность отношения к действительности становится определяющим признаком такого состояния. И именно она, в свою очередь, не позволяет подростку преодолеть свой неуспех. Казалось бы, по логике вещей самый радикальный способ выхода из этого состояния – поднять свои достижения до уровня притязаний, во всяком случае приложить все усилия именно в этом направлении. Однако анализ поведения подростков, находящихся в таком состоянии, показывает, что именно этого не происходит даже в тех случаях, когда подросток мог бы без особого труда преодолеть, например, свое отставание в учебе, связанное с неумением работать. Подросток мог бы научиться работать, но он идет не по линии увеличения усилий по овладению навыками учебной работы, а по линии игнорирования неуспеха или объяснения своих неудач происками недоброжелателей, других лиц. Мысль о том, что причины кроются в собственных недостатках, не допускается до сознания, подросток не анализирует свой неуспех, отвергает его. Отсюда возникают чувство обиды, уверенность в несправедливости оценок и несправедливом отношении со стороны других.

Весь этот комплекс переживаний дает ребенку внутреннее основание проявлять агрессивность по отношению к тем людям и обстоя-

тельствам, которые обнаруживают перед ним и другими людьми его несостоятельность. Такая ситуация и такое состояние называют аффектом неадекватности, который характерен для подростков и оказывает сильное влияние на формирование их личности (в частности, влияет на формирование самооценки, направленность личности, в конце концов может привести к ее деградации).

Препятствием к возникновению аффекта является интерес ученика к содержанию дела, которым он занимается, или к самому процессу деятельности. Наличие очень сильного интереса устраняет даже самую возможность возникновения аффекта.

Кроме того, при наличии аффектогенных условий иногда возникает направленность не на самого себя, а на дело. Аффект неадекватности не только не возникает, но, напротив, может возникнуть сильная аффективная тенденция к преодолению своего неуспеха, к тому, чтобы научиться делать то, что не удается, овладеть необходимыми умениями и навыками.

15.3. Специфические подростковые поведенческие реакции

Наряду с заострением типологических черт, подростковому возрасту свойственны определенные общие качества – психологические особенности, поведенческие модели, которые А. Е. Личко назвал специфическими подростковыми поведенческими реакциями на воздействия среды, прежде всего ближайшего социального окружения.

Реакция эмансипации. Эта реакция проявляется стремлением высвободиться из-под опеки, руководства, контроля, покровительства родных, учителей, воспитателей, наставников, старшего поколения вообще. Реакция может распространяться на установленные старшим поколением порядки, правила, законы, т. е. на принятые в жизни стандарты и духовные ценности. Потребность высвободиться связана с борьбой за самостоятельность, за утверждение себя как личности. У мальчиков эта реакция бывает выражена сильнее, чем у девочек.

Реакция группирования со сверстниками. Подросткам свойственно почти инстинктивное тяготение к сплочению, к группированию со сверстниками. По степени регламентации отношений А. Е. Личко выделяет два типа групп.

Жестко регламентированная подростковая группа отличается однополым составом, наличием постоянного лидера, фиксированной ролью каждого члена группы, его твердым местом в иерархии взаимоотношений между членами (подчиняемость одним, помыкание другими).

Роль вожака обычно выполняют подростки эпилептоидного или гипертимного типа. Вожак завоевывает себе место в борьбе с другими, изгоняя из группы тех, кого не удается подчинить.

Свободные подростковые группы – это другой тип групп, отличающийся нечетким распределением ролей, отсутствием постоянного лидера – его роль исполняют разные члены группы в зависимости от того, чем в данный момент подростки заняты. Состав обычно разнородный и нестабильный – одни уходят, другие приходят. Жизнь такой группы минимально регламентирована, нет каких-либо четких требований, которым необходимо соответствовать, чтобы примкнуть к группе.

Реакция увлечения – хобби-реакция. Хобби проявляются в младшем подростковом возрасте, и с этого же периода на задний план начинают отступать детские игры. В отличие от наклонностей и интересов увлечения всегда более эмоционально окрашены. А. Е. Личко выделяет следующие виды хобби.

Интеллектуально-эстетические увлечения – связаны с глубоким интересом к самому предмету (музыке, рисованию, компьютерной технике, литературе и т. п.). Сюда же относится склонность к изобретениям, конструированию, сочинению стихов. Поглощенные увлекательным для них делом, подростки могут отдавать ему почти все время в ущерб учебе, отдыху и другим развлечениям. Здесь, как правило, важен не результат действий, а сам процесс.

Телесно-мануальные увлечения включают все, что питается намерением укрепить свою силу, выносливость, приобрести ловкость, определенные умения или искусные ручные навыки. Сюда входят разнообразные спортивные увлечения и желание научиться что-то мастерить, вышивать, водить мотоцикл или машину. Здесь важен в первую очередь достигаемый результат.

Лидерские увлечения сводятся к поиску ситуаций и положений, в которых можно предводительствовать, руководить, направлять других, даже если это касается случайных моментов или событий повседневной жизни.

Накопительские увлечения проявляются прежде всего во всех видах коллекционирования. Можно предположить, что в основе этого рода увлечений лежит стремление к накоплению материальных благ. (Любая коллекция, достигнув значительной величины, приобретает материальную ценность.)

Эгоцентрические увлечения питаются желанием быть в центре внимания окружающих. Здесь главное – показная сторона увлечений,

будь то участие в художественной самодеятельности или спортивных соревнованиях или сосредоточение интересов на модной экстравагантной одежде. В эгоцентрических целях могут выбираться самые разнообразные увлечения: от изучения иностранных языков до коллекционирования предметов старины, от клуба моржей до модного философского или литературного течения. Все эти занятия преследуют одну цель: продемонстрировать свои успехи, блеснуть, привлечь внимание необычностью своего увлечения, оригинальностью своей натуры.

Азартные увлечения всегда основываются на своеобразной жажде обогащения и проявляются тяготением к разного рода картежным играм, ставкам, пари, лотереям, играм в аттракционах-автоматах и т. п. Хотя привлекательным является выигрыш, но само чувство риска доставляет определенное наслаждение.

Информативно-коммуникативное хобби заключается в неутолимом поиске новой легкой информации, не требующей критической интеллектуальной переработки, и потребности в постоянных поверхностных контактах, позволяющих полученными новостями обмениваться. Это хобби проявляется в многочасовой пустой болтовне со случайными приятелями, «глазении» на происходящее вокруг, интересе к примитивным по содержанию приключенческо-детективным фильмам или к поражающей воображение несерьезной фантастике. Контакты и знакомства предпочитают такие же легкие, как и сама поглощаемая информация. Все усваивается на чрезвычайно поверхностном уровне и главным образом для того, чтобы тут же передать другим.

Реакция отказа (фр. *demission*) от контактов, игр и даже от пищи описана у детей, внезапно оторванных от матерей, семьи, привычного места (помещение в детское учреждение, переезд на новое место жительства и т. п.). У подростков встречается редко.

Реакция оппозиции может быть вызвана чрезмерными требованиями к ребенку, непосильной для него нагрузкой, чаще всего связанной с учебной, утратой или резким уменьшением привычного внимания со стороны матери или близких. Реакция проявляется, как правило, на фоне истероидной акцентуации весьма разнообразно: от прогулов в школе и побегов из дома до краж и несерьезных демонстративных попыток самоубийства. Здесь преследуется цель либо избавиться от трудностей, либо привлечь к себе внимание.

Реакция имитации выражается в подражании определенному лицу или образу. У подростков образцами для имитации чаще всего становятся наиболее яркие из товарищей или преходящие кумиры моло-

дежной моды. Модель для подражания обычно выбирается не самостоятельно, а диктуется референтной группой подростка. Если для подражания выбирается отрицательный герой, то эта реакция может вызывать серьезные нарушения поведения.

Отрицательная реакция имитации находит выражение в том, что все поведение строится как противоположное от определенного образца. Например, подросток, с раннего детства бывший свидетелем сцен, когда его вечно пьяная мать подвергалась насмешкам и издевательствам соседей, при наличии всех проявлений отклоняющегося поведения всячески избегал алкоголизации.

Реакция компенсации сводится к тому, что свою слабость в одной области подросток стремится восполнить успехами в другой. Например, физически слабый мальчик, неспособный постоять за себя в драке, показать себя в спорте, компенсирует ощущение своей неполноценности отличными успехами в учебе или поражающими сверстников энциклопедическими знаниями в тех областях, которые их интересуют, что позволяет ему завоевать определенный авторитет. И наоборот, неудачи в учебе могут восполняться отчаянной смелостью, предводительством в озорстве.

Реакция гиперкомпенсации (фр. *reaction de supercompensation*). При гиперкомпенсации настойчиво и упорно добиваются успехов не на стороне, а именно в той области, где слабы. Например, подросток, страдающий заиканием, с увлечением отдается художественному чтению и успешно выступает на любительских концертах. Робость в силу гиперкомпенсации может толкнуть на отчаянные и безрассудные по смелости действия, которые со стороны могут казаться банальными нарушениями поведения.

Л е к ц и я 16. СТУДЕНТ КАК СУБЪЕКТ И ОБЪЕКТ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

16.1. Психическое развитие в юношеском возрасте

Юность – определенный период развития и созревания человека, лежащий между детством и взрослостью. Хронологические рамки этого возраста определяются разными учеными-психологами по-разному.

Периодизация жизненного пути и представления о свойствах и возможностях индивидов каждого возраста тесно связаны с существующей в обществе возрастной стратификацией, т. е. системой организации взаимодействия возрастных слоев (страт).

Между возрастом и социальными возможностями индивида существует взаимозависимость. Хронологический возраст (а точнее, предполагаемый им уровень развития индивида) прямо или косвенно определяет его общественное положение, характер деятельности, диапазон социальных ролей. Половозрастное разделение труда во многом определяют социальное положение, самосознание и уровень притязаний членов соответствующей возрастной группы.

Возраст служит критерием занятия или оставления тех или иных социальных ролей, причем эта связь бывает как прямой, так и опосредованной (например, временем, необходимым для получения образования, без которого нельзя занять определенное общественное положение). В одних случаях критерии являются нормативно-юридическими (школьный возраст, гражданское совершеннолетие), в других – фактическими (например, средний возраст вступления в брак), причем степень определенности возрастных критериев и границ в разных обществах и разных сферах деятельности весьма изменчива.

Возрастная стратификация включает также систему связанных с возрастом социально-психологических ожиданий и санкций (сравним не всегда осознанные представления о «нормальном» поведении и о степени ответственности подростка и взрослого и т. д.).

Взаимоотношения возрастных слоев и групп тесно связаны с определенными социально-экономическими процессами.

С одной стороны, в обществе постоянно происходит перераспределение индивидов определенных возрастов по соответствующим социальным системам и ролям. Оно определяется объективными потребностями социальной системы (прежде всего, общественным разделением труда, наличием рабочих мест и подлежащих выполнению социальных функций) и реализуется с помощью соответствующих социальных механизмов. С другой стороны, налицо встречный процесс социализации, сущность которого заключается в умении индивида на каждом этапе его жизненного пути принимать и усваивать новые и оставлять старые социальные роли (или приспосабливаться к их изменению). В этом смысле подготовка к выходу на пенсию – такой же необходимый элемент опережающей социализации пожилых людей, как профессиональная ориентация – элемент опережающей социализации подростков и юношей.

Слово «юность» обозначает фазу перехода от зависимого детства к самостоятельной и ответственной взрослости, что предполагает, с одной стороны, завершение физического (в частности, полового) созревания, а с другой – достижение социальной зрелости.

В разных обществах и в разные эпохи это проходило по-разному.

Новое время принесло важные социальные и психологические сдвиги. Физическое (в частности, половое) созревание заметно ускорилося, заставляя снижать границы юношеского возраста. Напротив, усложнение общественно-трудовой деятельности, в которой должен участвовать человек, повлекло за собой удлинение сроков обучения. Новые поколения молодежи значительно позже, чем их ровесники в прошлом, начинают самостоятельную трудовую жизнь, дольше сидят за партами разного размера. Отсюда удлинение периода ролевого «моратория», когда юноша «примеряет» различные взрослые роли, но еще не идентифицируется с ними окончательно, и изменение соответствующих стереотипов. Удлинение юности имеет свои личностные предпосылки, а именно – расширение сферы сознательного самоопределения и повышение самостоятельности.

Психология юношеского возраста тесно связана с проблемой отцов и детей, преемственности и конфликта поколений. В известном смысле эта проблема является вечной.

Слово «поколение» многозначно. Оно обозначает:

1) генерацию, звено в цепи от общего предка (поколение отцов и детей в отличие от поколения детей);

2) возрастно-однородную группу, когорту сверстников, родившихся в одно и то же время и образующих определенный слой населения;

3) условный отрезок времени, в течение которого живет и действует данное поколение;

4) современников – людей, сформировавшихся в определенных общественно-исторических условиях, под влиянием каких-то значительных событий и объединенных общностью исторической судьбы и переживаний (поколение Великой Отечественной войны).

Говоря о преемственности или конфликте, ученые сплошь и рядом имеют в виду совершенно разные вопросы: возрастную структуру общества, взаимоотношения старших и младших, темп исторического развития, взаимоотношения конкретных отцов (и вообще родителей).

Юношеский возраст, т. е. переход от детства к взрослости, продолжается, по А. Л. Гезеллу, от 11 лет до 21 года, из которых особенно важны первые 5 лет, т. е. от 11 до 16. На основании исследований ученый делает некоторые выводы. Десять лет, по его мнению, – это золотой возраст, когда ребенок уравновешен, легко воспринимает жизнь, доверчив, ровен с родителями, мало заботится о внешности. В 11 лет начинается перестройка организма, ребенок становится импульсивным, появляется негативизм, отмечаются частая смена настроений,

ссоры со сверстниками. В 12 лет такая «турбулентность» проходит, отношение к миру становится более позитивным, растет влияние семьи и сверстников. Главные черты этого возраста: разумность, терпимость и юмор; подросток охотно проявляет инициативу, начинает заботиться о внешности и интересоваться представителями противоположного пола. Ведущее свойство 13-летнего – обращение внутрь, подросток становится более интровертированным; он склонен к уходу в себя, самокритичен и чувствителен к критике; начинает интересоваться психологией, критически относится к родителям; становится избирателен в дружбе; соматические сдвиги усиливают и без того частые колебания настроений.

В 14 лет интроверсия сменяется экстраверсией: подросток экспансивен, энергичен, общителен, возрастают его уверенность в себе, а также интерес к людям и различиям между ними; он очарован словом «личность», любит обсуждать и сравнивать себя с другими людьми, активно идентифицирует себя с любимыми героями кино, узнавая в них собственные черты. Сущность 15-летнего, по мнению психологов, трудно выразить в единой формуле, так как быстро нарастают индивидуальные различия. Новообразования этого возраста – рост духа независимости, который делает отношения в семье и школе весьма напряженными; жажда свободы от внешнего контроля сочетается с ростом самоконтроля и началом сознательного самовоспитания. Это повышает ранимость подростка и его восприимчивость к вредным влияниям.

В 16 лет снова наступает равновесие: мятежность уступает место жизнерадостности, значительно увеличиваются внутренняя самостоятельность, эмоциональная уравновешенность, общительность, устремленность в будущее.

Понятие юности тесно связано с понятием переходного периода, центральным биологическим процессом которого является половое созревание. В физиологии этот процесс условно подразделяется на три фазы:

- 1) препубертатный, подготовительный период;
- 2) пубертатный период, когда осуществляется процесс полового созревания;
- 3) постпубертатный период, когда организм достигает полной половой зрелости.

Если совместить это деление с привычными возрастными категориями, препубертатный период соответствует младшему подростковому возрасту, пубертатный – подростковому, постпубертатный – юношескому. Основные аспекты физического созревания – скелетная

зрелость, появление вторичных половых признаков и период скачка в росте – тесно связаны как у мужчин, так и у женщин. Однако рост не связан со сроками полового созревания. Велики здесь и индивидуальные различия как по срокам, так и по течению процессов полового созревания. Кроме того, существуют различия в этих процессах у девочек и мальчиков.

Подростковый и юношеский возраст всегда трактуется как переходный, критический. В биологии и психофизиологии критическими (или сензитивными) называются такие фазы развития, когда организм отличается повышенной чувствительностью к каким-то вполне определенным внешним и (или) внутренним факторам, воздействие которых в данной точке развития имеет особенно важные, необратимые последствия. В социологии и философии этому отчасти соответствует понятие социальных переходов – поворотных пунктов развития, радикально изменяющих положение, статус или структуру деятельности индивида (например, начало трудовой деятельности или вступление в брак); они нередко оформляются специальными ритуалами, «обрядами перехода».

Поскольку сензитивные периоды и социальные переходы сопровождаются психологической напряженностью и перестройкой, в психологии развития существует специальное понятие возрастных кризисов, с которыми ассоциируется состояние более или менее выраженной конфликтности. Чтобы подчеркнуть, что эти состояния, какими бы сложными и болезненными они ни были, являются естественными, статически нормальными и преходящими, их называют нормативными жизненными кризисами, в отличие от ненормативных жизненных кризисов и событий, вытекающих не из нормальной логики развития, а из каких-то особых, случайных обстоятельств (например, смерть родителей).

Нормативные жизненные кризисы и стоящие за ними биологические и социальные изменения – повторяющиеся, закономерные процессы. Зная соответствующие биологические и социальные законы, можно достаточно точно сказать, точнее, предсказать, в каком возрасте средний индивид данного общества будет переживать тот или иной жизненный кризис и каковы типичные варианты его разрешения. Но как ответит на этот вызов конкретный человек, предсказать невозможно.

Жизненный путь личности, как и история человечества, с одной стороны, естественно-исторический, закономерный процесс, а с другой – уникальная драма, каждая сцена которой – результат сцепления множества индивидуально-неповторимых характеров и жизненных событий.

Повторяющиеся структурные свойства жизненных событий могут быть зафиксированы объективно. Но личная значимость, мера судьбоносности любого события зависят от множества конкретных причин.

Социальный статус юношества неоднороден. Юность – завершающий этап первичной социализации. Промежуточность общественного положения и статуса юношества определяет и некоторые особенности юношеской психики. Юношей еще остро волнуют проблемы, унаследованные от подросткового возраста: собственная возрастная специфика, право на автономию от старших. Но и социальное, и личностное самоопределение предполагает не столько автономию от взрослых, сколько четкую ориентацию и определение своего места в мире. Наряду с дифференциацией умственных способностей и интересов, без которых затруднителен выбор профессии, это требует развития интегративных механизмов самосознания, выработки мировоззрения и жизненной позиции.

Юношеское самоопределение – исключительно важный этап формирования личности. Но пока это предвосхищающее самоопределение не проверено практикой, его нельзя назвать прочным и окончательным. Отсюда третий период, от 18 до 23–25 лет, который можно условно назвать поздней юностью или началом взрослости.

В отличие от подростка, который в основном принадлежит миру детства, и юноши, занимающего промежуточное положение между ребенком и взрослым, 18–23-летний человек является взрослым и в биологическом, и в социальном отношении. Общество видит в нем уже не столько объект социализации, сколько ответственного субъекта общественно-производственной деятельности, оценивая его результаты по взрослым стандартам. Ведущей сферой деятельности становится теперь труд с вытекающей отсюда дифференциацией профессиональных ролей. Об этой группе уже нельзя говорить вообще: ее социально-психологические свойства зависят не столько от возраста, сколько от социально-профессионального положения.

Одна из главных тенденций переходного периода – переориентация общения с родителями, учителями и вообще со старшими на ровесников, более или менее равных по положению. Такая переориентация может происходить медленно и постепенно или скачкообразно и бурно, она по-разному выражена в разных сферах деятельности, в которых престиж старших и сверстников, как мы знаем, неодинаков, но происходит она обязательно.

Во-первых, общение со сверстниками – очень специфический канал информации: по нему подростки и юноши узнают многие необходи-

мые вещи, которые по тем или иным причинам не могут сообщить взрослые. Например, подавляющую часть информации по вопросам пола подростки получают от сверстников, поэтому их отсутствие может задержать его (подростка) психосексуальное развитие или придать ему нездоровый характер.

Во-вторых, общение со сверстниками – это специфический вид межличностных отношений. Здесь вырабатываются навыки социального взаимодействия, умение подчиняться коллективной дисциплине, соотносить личные интересы с групповыми. Вне общества сверстников, где взаимоотношения строятся на равных началах и статус надо заслужить и уметь поддерживать, подросток не может выработать необходимых взрослому коммуникативных качеств.

В-третьих, это специфический вид эмоционального контакта. Сознание групповой принадлежности, солидарности, товарищеской взаимопомощи не только облегчает подростку автономизацию от взрослых, но и дает ему чрезвычайно важное чувство эмоционального благополучия и устойчивости.

В этих группах часто складывается своя, присущая только им субкультура, которая является частью юношеской субкультуры вообще.

16.2. Развитие личности в юности

Центральным психическим процессом данного возраста является *развитие самосознания*. Главное психологическое приобретение ранней юности – открытие своего внутреннего мира. Для ребенка единственной осознаваемой реальностью является внешний мир, куда он проецирует и свою фантазию. Вполне осознавая свои поступки, он еще не осознает собственных психических состояний. Если ребенок сердится, он объясняет это тем, что кто-то его обидел, если радуется, то этому тоже находятся объективные причины. Для юноши внешний, физический мир – только одна из возможностей субъективного опыта, средоточием которого является он сам. Это ощущение хорошо выразила 15-летняя девочка, которая на вопрос психолога «Какая вещь кажется тебе наиболее реальной?» ответила: «Я сама». Обретая способность погружаться в себя, в свои переживания, юноша заново открывает целый мир новых эмоций, красоту природы, звуки музыки. Открытия эти нередко совершаются внезапно, как наитие: «Проходя мимо Летнего сада, я вдруг заметил, как прекрасна его решетка», «Вчера я задумался и вдруг услышал пение птиц, которого раньше не замечал». Эмоции начинают восприниматься и осмысливаться уже не как

производные от каких-то внешних событий, а как состояния собственного «Я». Открытие своего внутреннего «Я» – радостное и волнующее событие. Внутреннее «Я» не совпадает с внешним поведением, актуализируя проблему самоконтроля. Вместе с осознанием своей уникальности, неповторимости, непохожести на других приходит чувство одиночества. Юношеское «Я» еще неопределенно, расплывчато, оно нередко переживается как смутное беспокойство или ощущение внутренней пустоты, которую необходимо чем-то заполнить. Отсюда растет потребность в общении и одновременно повышается его избирательность, потребность в уединении. Осознание своей непохожести на других исторически и логически предшествует пониманию своей глубокой внутренней связи и единства с окружающими людьми.

Изменение временной перспективы тесно связано с переориентацией юношеского сознания с внешнего контроля на самоконтроль и ростом потребности в достижении конкретных результатов. Расширение временной перспективы означает также сближение личного и исторического времени. У ребенка эти две категории почти не связаны друг с другом. Историческое время воспринимается им как нечто безличное, объективное; ребенок может знать хронологическую последовательность событий и длительность эпох, и тем не менее они могут казаться ему одинаково далекими. То, что было 30–40 лет назад, для 12-летнего почти такая же «древность», как то, что происходило в начале нашей эры. Чтобы подросток действительно осознал и почувствовал исторические прошлое и свою связь с ним, оно должно стать фактом его личного опыта. Временная перспектива чрезвычайно существенна для понимания возрастной динамики рефлексивного «Я».

Обостренное чувство необратимости времени нередко соседствует в юношеском сознании с нежеланием замечать его течение, с ощущением, будто время остановилось. Чувство «остановки времени», согласно концепции Э. Эриксона, – это как бы возврат к детскому состоянию, когда время еще не существовало в переживании и не воспринималось осознанно. Человек может попеременно чувствовать себя то очень юным, даже совсем маленьким, то, наоборот, чрезвычайно старым, все испытавшим.

Юношеский возраст, по Э. Эриксону, строится вокруг кризиса идентичности, состоящего из серии социальных и индивидуально-личностных выборов, идентификаций и самоопределений. Если юноше не удастся разрешить эти задачи, у него формируется неадекватная идентичность, развитие которой может идти по четырем основным линиям:

1. Уход от психологической интимности, избегание тесных межличностных отношений.

2. Размывание чувства времени, неспособность строить жизненные планы, страх взросления и перемен.

3. Размывание продуктивных, творческих способностей, неумение мобилизовать свои внутренние ресурсы и сосредоточиться на какой-то главной деятельности.

4. Формирование негативной идентичности, отказ от самоопределения и выбор отрицательных образцов для подражания.

Опираясь в основном клиническими данными, Э. Эриксон не пытался выразить описываемые явления количественно.

Чрезвычайно важный компонент самосознания – самоуважение. Это понятие многозначно, оно подразумевает и удовлетворенность собой, и принятие себя, и чувство собственного достоинства, и положительное отношение к себе, и согласованность своего наличного и идеального «Я».

Поскольку высокое самоуважение ассоциируется с положительными, а низкое – с отрицательными эмоциями, мотив самоуважения – это личная потребность максимизировать переживание положительных и минимизировать переживание отрицательных установок по отношению к себе.

Самосознание и самооценки юношей и девушек сильно зависят от стереотипных представлений о том, какими должны быть мужчины и женщины, а эти стереотипы, в свою очередь, производны от исторически сложившейся в том или ином обществе дифференциации половых ролей.

У человека в юношеском возрасте существует огромная потребность, необходимость в интегрировании разных проявлений жизни своего «Я» – он чувствует, переживает возможность этого как направленность течения жизни, но для осуществления интеграции нужна сила, нужна энергия, позволяющая преодолеть противоречивость разных проявлений жизни. Источником такой силы, такой энергии становится друг, другой человек, который своим присутствием дает необходимую психологическую информацию для интеграции «Я».

Друг – не гость, не приятель, не любимый, а друг. Если он не встречается на жизненном пути, так и останется горький след тоски, горький след невостробованного, живого «Я», которое не нашло самого себя.

У настоящей дружбы есть одно удивительное свойство: в ней никогда не возникает потребности изменить другого человека. Каждый из

них имеет свое жизненное пространство, психологическое пространство, где выстраивается его жизнь. Друг бывает рядом, он занимает такое положение, которое помогает осуществить переход на другую позицию с учетом существования уже имеющейся. Друг не разрушает позицию, он помогает ее отрефлексировать, осознать, т. е. посмотреть на себя со стороны, используя ту часть знания о себе, которая для этого необходима. Друг помогает быть справедливым в отношении собственного «Я», собственной позиции. Никто другой этого сделать не может. В дружбе главное ее содержание – разум и способность оценивать соответствие проявлений «Я» человека его собственной сущности. Друзья судят друг друга по нравственным законам, потому что дружба основана на свободе. Это ее основное отличие от любви. Любимого человека можно и ненавидеть. Ненависть – обратная сторона любви. Любовь не предполагает постоянства чувств и вовсе необязательно бывает взаимной. В дружбе взаимность чувств и строгость в соблюдении нравственных законов составляют главное содержание. Другу не прощают их нарушения, любимому – да. Дружба не может существовать без нравственного отношения людей друг к другу. Друг – это тот человек, который открывает для нас эти ценности и который строит свое поведение в соответствии с ними. По друзьям человека можно составить адекватную картину нравственного облика человека.

Юношеская потребность к самораскрытию часто перевешивает интерес к раскрытию внутреннего мира другого, побуждая не столько выбирать друга, сколько придумывать его. Нуждаясь в сильных эмоциональных привязанностях, молодые люди подчас не замечают реальных свойств партнера. При всей их исключительности дружеские отношения в таких случаях обычно кратковременны. Чем эгоцентричнее дружба, тем вероятнее, что с возрастом в ней появятся нотки враждебности.

Юношеская мечта о любви выражает, прежде всего, потребность в эмоциональном контакте, понимании, душевной близости; эротические мотивы в ней могут быть почти не выражены или не осознаны.

Появление любимой девушки снижает эмоциональный накал однополной дружбы, друг становится скорее добрым товарищем. С другой стороны, любовь предполагает большую степень интимности, чем дружба, она как бы включает в себя дружбу.

Юноше бывает трудно совместить пробуждающуюся чувственность с нормами своего морального кодекса. Наряду с мальчиками, ко-

которые гипертрофируют физические аспекты сексуальности, есть и такие, которые всячески стараются отгородиться, спрятаться от них. Психологической защитой им может служить аскетизм, подчеркнуто презрительное и враждебное отношение ко всякой чувственности. Идеалом такого юноши является не просто умение контролировать свои чувства, но и полное их подавление. Другая типичная защитная установка – интеллектуализм. В требованиях моральной чистоты и самодисциплины, конечно же, нет ничего плохого, однако их гипертрофия влечет за собой искусственную самоизоляцию от окружающих, в основе которой лежит страх перед жизнью.

В настоящее время отмечается значительное ослабление регулирующего воздействия ранее установленных в обществе и закрепленных в общественном сознании норм и стандартов поведения в семье. Значительно изменились и функциональные роли, типичные для мужчины-супруга и женщины-жены, имевшие место в прошлом. Общественная нравственность на протяжении человеческой истории непрерывно эволюционирует в ту или иную сторону по отношению к регламентации вопросов половых отношений. Поэтому, на наш взгляд, основной задачей полового воспитания должно быть формирование у юношей и девушек чувства адекватности, зрелой ответственности за отношения с партнером, их психологические, социальные и другие последствия.

На период юности приходится становление нравственного самосознания. Этот же период характеризуется переходом (по Л. Кольбергу) на конвенциональный уровень морали. Бурные социальные события, произошедшие за последние годы в мире и в нашей стране, вынуждают подрастающее поколение самостоятельно делать выбор, лично ориентироваться во всем и занимать вполне независимые позиции. Честность для большинства юношей и девушек уже не выступает в ее наивно-реалистической форме, в виде ортодоксально-нравственных сентенций типа: никогда, ни при каких условиях нельзя говорить неправду. Большинство современных юношей и девушек утвердилось в нравственной позиции, которую Ж. Пиаже обозначил как релятивистскую. Юношеский возраст – это и возраст профессионального самоопределения.

16.3. Студент как субъект образовательного процесса

Современный период развития общества характеризуется глобальными социально-экономическими преобразованиями, происходящими

во всех сферах человеческой жизни. В этих условиях образованию как ведущему социальному институту, создающему и поддерживающему интеллектуальный потенциал страны, отводится ведущая роль. В современных условиях подготовка специалистов с высоким уровнем профессиональной компетентности и разносторонним личностным развитием, способных к непрерывному самосовершенствованию, постоянному пополнению и расширению спектра своих знаний и умений, т. е. способных учиться всю жизнь, является одной из важных целей современного высшего образования, актуальность которой обуславливается, с одной стороны, возрастанием неопределенности, динамичности и неустойчивости существования и развития человека в современном мире, а с другой – потребностью человека в устойчивости своего личного развития, стремлением к самореализации и самоутверждению.

Согласно общим тенденциям подготовки специалистов сегодня недостаточно готовить узких профессионалов – необходима теоретическая и практическая база по формированию личности обучаемого как субъекта учебной деятельности.

Категория субъекта является одной из центральных в психологии и педагогике. Опираясь на исследования А. В. Брушлинского, С. Л. Рубинштейна и других ученых, можно сказать, что субъект – это человек, находящийся на высшем уровне активности, формирующийся и воссоздающийся в деятельности. В современной педагогике понятие «субъект» рассматривается в основном как субъект деятельности, способный ее освоить и творчески преобразовать. Субъект обладает определенными характеристиками. Субъект в своих деяниях, в актах своей творческой самодеятельности не только обнаруживается и проявляется, он в них создается и определяется.

Субъекта характеризует внутренняя независимость от внешнего мира, самостоятельность в выборе целей и способов поведения, преобразовательное отношение к внутреннему и внешнему миру, способность к рефлексии. Субъект деятельности – это личность, которая сама формируется в деятельности и в общении с другими людьми, определяя характер этой деятельности и общения. Процесс деятельности одновременно является процессом становления личности. Для нашего исследования важны были личностные характеристики субъекта, которые позволят активно на них опираться в практике становления творческой личности студента: активность, деятельное начало, самостоятельность. Для формирования субъекта деятельности в первую очередь необходима его активность, которая является важнейшей характеристикой субъекта деятельности. Подлинная активность проявляется в

деятельности определенного качества. Будучи изначально активным, человеческий индивид, однако, не рождается, а становится субъектом в процессе общения, деятельности и других видов активности. Как отмечает С. Л. Рубинштейн, субъект формируется лишь тогда, «когда со стороны субъекта есть акт творческой самодеятельности».

Активность является необходимым условием, внешним признаком появления и развития самостоятельности, а самостоятельность служит формой реализации активности, результатом ее воспитания. В. И. Андреев, анализируя психолого-педагогические работы по проблеме творчества, наиболее полно отметил основные признаки учебной творческой деятельности и, исходя из данных признаков, сформулировал определение учебно-творческой деятельности. Учебно-творческая деятельность – это один из видов учебной деятельности, направленной на решение учебно-творческих задач, осуществляемой преимущественно в условиях применения педагогических средств косвенного или перспективного управления, ориентированных на максимальное использование самоуправления личности, результат которого обладает субъективной новизной, значимостью и прогрессивностью для развития личности и, особенно, ее творческих способностей.

Творческая деятельность, организованная в условиях образовательного процесса вуза, должна быть ориентирована на решение учебных проблем, творческих задач и заданий. То есть творческая учебно-познавательная деятельность есть самостоятельный поиск и создание или конструирование какого-то нового продукта (в индивидуальном опыте студента – нового, неизвестного для него научного знания или метода, но известного, как правило, в общественном опыте), а следовательно, основными критериями творчества в познавательной деятельности студента являются: самостоятельность (полная или частичная); поиск и перебор возможных вариантов движения к цели; создание в процессе движения к цели нового продукта, неизвестного ученику.

Важнейшей характеристикой субъекта является самостоятельность. Самостоятельность субъекта включает более существенную способность самостоятельно, сознательно ставить перед собой те или иные задачи, цели, определять направления своей деятельности. Подлинная самостоятельность предполагает сознательную мотивацию и обоснованность действий. Неподверженность чужим мнениям является подлинным проявлением самостоятельности. В процессе самостоятельной творческой деятельности студент сталкивается с проблемами более общего характера. Ему приходится формулировать не простые выво-

ды, а выполнять научно-теоретические обобщения, проникать в сущность общих законов природы, понимать научную картину мира, улавливать причинно-следственные связи между явлениями, понятиями, а также анализировать результаты своего умственного труда.

Условно можно выделить такие уровни обучения творчеству:

1) на низком уровне учить понимать познавательные и практические действия, формировать логические приемы мышления, творчески использовать имеющиеся знания;

2) на среднем уровне учить самостоятельно извлекать знания из собственной деятельности и расширять границы их использования, прививать культуру мышления;

3) на высоком уровне вовлекать учеников в деятельность, связанную с разрешением препятствий, с выдвижением идей, гипотез, с разработкой экспериментов, моделей и проектов.

В условиях образовательного процесса вуза необходимо вовлекать студентов в самостоятельную деятельность при проведении исследований, выполнении творческих и интеллектуальных заданий, создании проектов, участии в деловых играх, подготовке рефератов, сообщений и докладов, написании курсовых работ, а также стимулировать активное участие студентов в научно-исследовательской работе. Л. С. Выготский замечает, что творчество на деле существует не только там, где оно создает великие исторические произведения, но и везде, где человек воображает, комбинирует, изменяет и создает что-либо новое, какой бы крупницей ни оказалось это новое по сравнению с созданием гениев. Любой ребенок способен к такой деятельности, следовательно, необходимо ее организовать прежде всего по линии создания индивидуальной зоны творческого развития ребенка, а не только организуя для класса в целом нестандартный поиск ситуаций.

Таким образом, стать субъектом образовательного процесса – значит обладать развитыми личностными качествами, активно осваивать способы и механизмы творческой деятельности, быть способным самостоятельно применять ранее усвоенные знания, навыки и умения в новой ситуации, выдвигать идеи, гипотезы и готовым к преобразованию и совершенствованию себя в постоянно меняющейся среде. Становление студента как субъекта учебной деятельности может рассматриваться как детерминированный, управляемый и саморазвивающийся процесс, который осуществляется в учебно-творческой деятельности.

Л е к ц и я 17. ПСИХОЛОГИЯ ВЗРОСЛОСТИ

17.1. Психические особенности зрелого возраста. Кризис середины жизни

Зрелость (взрослость) – самый длительный для большинства людей период жизни. Его верхнюю границу разные авторы определяют по-разному: от 50–55 до 65–70 лет. Обычно ее связывают со временем ухода на пенсию. Но даже если принимать ее по минимуму, продолжительность зрелости составляет около четверти века. Согласно Э. Эриксону, зрелость охватывает время от 25 до 65 лет, т. е. 40 лет жизни. Если же учесть, что верхняя граница зрелости зависит от индивидуальности человека и может отодвигаться в сторону еще большего возраста, продолжительность зрелости может быть оценена в широких пределах – от 25–30 до 40, иногда даже 50 и более лет.

Отечественный психолог Н. Н. Рыбников предложил обозначить термином «акмеология» специальный раздел возрастной психологии – о периоде расцвета всех жизненных сил человека, изучающей зрелую личность.

Зрелость считается порой полного расцвета личности, когда человек может реализовать весь свой потенциал, добиться наибольших успехов во всех сферах жизни. Это время исполнения своего человеческого предназначения – как в профессиональной или общественной деятельности, так и в плане преемственности поколений.

Развитие личности на этапе зрелости имеет свои специфические психологические особенности. В общем виде они сводятся к следующему: продолжение выполнения профессиональных и социальных ролей (они могут поочередно доминировать и ослабевать); уход детей из родительской семьи и изменение в связи с этим образа жизни (некоторые женщины, например, возвращаются на производство, к своей профессиональной деятельности); менопауза; изменения в физическом и интеллектуальном развитии.

Период зрелости характеризуется переходом к независимости от родителей в экономическом отношении. В это время приобретается новый статус, который складывается из многообразия прав и обязанностей человека в разных сферах жизни и деятельности, в обществе, на работе, в собственной семье. Становление статуса отдельного человека зависит от системы общественных отношений и социальных преобразований. В то же время статус личности изменяется в зависимости от меры активности самого человека, который может осознавать свое положение в

обществе и стремиться укрепить свой статус или, напротив, относиться к нему пассивно, приспосабливаясь к существующему положению.

Согласно классификации Д. Б. Бромлея, в период ранней взрослости строится собственный образ жизни, происходит усвоение профессиональных ролей, включение во все виды социальной активности. В период средней взрослости наступает консолидация социальных и профессиональных ролей. Поздняя взрослость характеризуется дальнейшим установлением социальных и специальных ролей по роду занятий и в то же время перестройкой, доминированием некоторых из них и ослаблением других; изменяются структура семейных отношений (уход детей из семьи) и образ жизни. Развитие статуса происходит вплоть до предпенсионного возраста. Эту стадию Д. Б. Бромлей рассматривает как пик наиболее общих социальных достижений – положения в обществе, авторитета.

К. Г. Юнг считает, что взрослый человек постепенно высвобождается из плена собственного «Я» и начинает ориентироваться на решение духовных задач, достижение внутреннего чувства общности с другими людьми, миром, космосом. Именно люди с универсальными духовными запросами могут переживать пятидесятые годы жизни как подъем, как творческую фазу.

В период взрослости в распоряжении человека находятся все силы, все аспекты психики. Слова Х. Кюнкеля о том, что судьба приходит изнутри, как нельзя лучше выражают основной смысл этой фазы жизни.

Б. Ливехуд считает, что к взрослому возрасту человек обретает доминирующий основной склад, афористически определяя его как тональность, в которой пишется личная биография, а по сути имея в виду жизненную направленность, определяемую всем предшествующим психическим развитием, в том числе внешними обстоятельствами жизни, социально-культурными факторами, семейным укладом, в котором воспитывался человек, профессиональным выбором, уровнем общественной активности.

В зрелости, как и в молодости, главными сторонами жизни обычно являются профессиональная деятельность и семейные отношения. Однако определяющая их социальная ситуация развития существенно меняется: если в молодости она включала овладение выбранной профессией и выбор спутника жизни (создание семьи), то в зрелости это ситуация реализации себя, полного раскрытия своего потенциала в профессиональной деятельности и семейных отношениях.

В исследованиях Л. С. Бляхмана, А. Г. Здравомыслова и О. И. Шкаратана установлены возрастные различия в ценностных ориентациях

рабочих, которые трудятся на различных предприятиях. Для рабочих в возрасте 21–30 лет важное значение имеет улучшение жилищно-бытовых условий, поскольку в этот период в данной группе в основном складываются семейные отношения. В возрастной группе старше 40 лет главное место в ценностных ориентациях рабочих занимают условия труда и отдыха. В группе лиц в возрасте 50 лет и выше ведущую роль играет ориентация на заработок в связи с предстоящим выходом на пенсию.

Э. Эриксон считает основной проблемой зрелости выбор между продуктивностью и инертностью, которые характеризуют соответственно прогрессивную и регрессивную линии развития. Понятие продуктивности включает у него как творческую и производительную (профессиональную) продуктивность, так и вклад в воспитание и утверждение в жизни следующего поколения. Продуктивность, в том числе профессиональная, связана, по Э. Эриксону, с заботой о людях, результатах и идеях, к которым человек проявляет интерес. Отсутствие продуктивности, инертность ведет к поглощенности собой, своими личными потребностями.

Важнейшей особенностью зрелости является осознание ответственности за содержание своей жизни перед самим собой и перед другими людьми.

Э. Эриксон подчеркивал, что каждый достигший зрелого возраста человек должен или принять, или отвергнуть мысль о своей ответственности за возобновление и улучшение всего, что могло бы способствовать сохранению и совершенствованию нашей культуры. Зрелый человек должен способствовать приумножению воспринятой им человеческой культуры и передаче ее будущим поколениям.

У части людей в зрелом возрасте бывает еще один, «внеплановый» кризис, приуроченный не к границе двух стабильных периодов жизни, а возникающий внутри данного периода. Это так называемый кризис 40 лет. Он может проявиться и несколько раньше, а может сильно сдвинуться в сторону более старшего возраста. Это как бы повторение кризиса 30 лет, кризиса смысла жизни. Оно происходит тогда, когда кризис 30 лет не привел к должному решению экзистенциальных проблем.

Как и в период кризиса 30 лет, человек остро переживает неудовлетворенность своей жизнью, расхождение между жизненными планами и их реализацией. А. В. Толстых отмечает, что к этому добавляется изменение отношения со стороны коллег по работе: время, когда мож-

но было считаться подающим надежды, перспективным, проходит, и человек чувствует необходимость оплаты векселей.

Помимо проблем, связанных с профессиональной деятельностью, кризис 40 лет нередко вызывается и обострением семейных отношений. В это время обычно начинают жить самостоятельной жизнью дети, умирают некоторые близкие родственники и другие близкие люди старшего поколения.

В случае возникновения кризиса 40 лет человеку приходится еще раз перестраивать свой жизненный замысел, вырабатывать во многом новую «Я-концепцию». С этим кризисом могут быть связаны серьезные перемены в жизни, вплоть до смены профессии и создания новой семьи.

Центральным возрастным новообразованием периода зрелости можно считать продуктивность, понимаемую вслед за Э. Эриксоном как интегральное образование: профессиональную продуктивность и вклад в развитие и утверждение в жизни будущего поколения.

Со взрослостью принято связывать такие новые личностные характеристики, как умение брать на себя ответственность; стремление к власти, инициатива и организаторские способности; способность к эмоциональной и интеллектуальной поддержке других; самостоятельность, уверенность в себе и целеустремленность; склонность к философским обобщениям; защита системы собственных принципов жизненных ценностей; способность сопротивляться проблемам реальности с помощью развитой воли; формирование индивидуального жизненного стиля и др.

При появлении кризиса 40 лет можно говорить о еще одном важном новообразовании зрелости: коррективах жизненного замысла и связанных с ними изменениях «Я-концепции».

Развитие человека в зрелости тесно связано с динамикой его психологического возраста.

Выделяют три взаимосвязанных, но не совпадающих друг с другом возраста: хронологический (паспортный), физический (или биологический) и психологический.

Психологический возраст характеризует то, каким человек себя чувствует и осознает. Он во многом влияет на физический возраст. Психологический возраст, возрастная идентификация – это аспект самосознания, связанный с представлениями о времени. В зрелости психологический возраст зависит от индивидуальных особенностей человека, от направленности его личности, специфики жизненных целей и их реализации.

В зрелости возможны три варианта соотношения психологического возраста с хронологическим: адекватность, отставание и опережение.

Опережение психологическим возрастом хронологического в зрелости обычно означает преждевременное старение. Чаще всего это связано с конечностью поставленных и реализованных жизненных целей, что отбирает дальние перспективы.

Отставание психологического возраста от хронологического может иметь в зрелости различный характер.

Для взрослой личности характерно стремление воплотить себя в жизни, в чем-то непреходящем, общественно значимом.

В период зрелости происходит усиление социального развития личности, максимальное включение ее в разные сферы общественных отношений и деятельности, что требует мобилизации всех ресурсов человека, в том числе природных задатков его как индивида. В то же время процесс ее развития зависит от уровня и степени социальной активности и продуктивности самой личности.

Период зрелости является наиболее благоприятным для формирования основных подструктур человека, для достижения им зрелости как личности и субъекта общения, познания и деятельности как индивидуальности. То, как взаимосвязаны между собой уровень субъективного контроля, межличностные отношения и стратегии психологической защиты в межличностном общении, является немаловажным фактором для различных сфер человеческой деятельности.

17.2. Развитие когнитивной сферы в зрелом взрослом возрасте

У людей, которые достигли возраста зрелой зрелости, ослабляются психофизиологические функции. Однако это существенно не влияет на функционирование их когнитивной сферы, не снижает работоспособности, трудовой и творческой активности.

Развитие отдельных способностей продолжается в течение всего зрелого взрослого возраста. Особенно это касается тех способностей, которые связаны с трудовой деятельностью человека и его повседневной жизнью.

Исследователи утверждают, что изменения сенсорных функций, которые наблюдаются в зрелой зрелости, непосредственно связаны с наступлением данного возрастного периода.

Так, известно, что зрение человека практически не меняется с юношеского возраста до 50 лет, в дальнейшем острота зрения начинает

снижаться более интенсивно. Однако люди, которые имеют недостатки зрения, в среднем возрасте часто начинают видеть лучше по сравнению с молодыми годами. В общем, по мнению современных исследователей, изменения психофизических функций зрения в период зрелого взрослого возраста никак не влияют на функционирование когнитивной сферы.

Исследования показывают, что слух становится менее острым после 20-летнего возраста и продолжает постепенно ухудшаться в дальнейшем, что вызывает определенные трудности при восприятии звуков высокой частоты. Причем некоторые авторы считают, что частичная потеря слуха более характерна для мужчин, чем для женщин, что чаще обусловлено внешними факторами, а не естественным процессом старения (например, громкий или высокочастотный шум на производстве). В целом ухудшение слуха в зрелом взрослом возрасте не часто бывает заметным настолько, чтобы мешать человеку вести обычную беседу.

Экспериментальные данные подтверждают положение о том, что вкусовая, обонятельная и болевая чувствительность также снижается в разных точках периода зрелой взрослости, хотя эти изменения происходят более плавно и не столь заметны по сравнению со снижением зрения и слуха. При этом чувствительность к изменениям температуры остается на высоком уровне.

Кроме того, в зрелом взрослом возрасте изменяются и другие биологические функции человека, такие, как время реакции и сенсомоторные навыки. Увеличение времени реакции в этот период происходит медленными темпами и начинает ускоряться в годы старости. Моторные навыки могут ухудшаться, но практические результаты часто остаются на прежнем уровне, вероятно, благодаря длительной практике и опыту. Человек, который каждый день выполняет одну и ту же работу, с возрастом будет демонстрировать стабильные результаты деятельности, но овладение новыми навыками сопряжено со все большими проблемами.

В возрасте 41–46 лет наивысшего уровня развития достигает функция внимания. И несмотря на то, что в этот же период обнаружено снижение функций памяти, люди зрелого возраста сохраняют высокие возможности активного обучения и самообразования, а также значительные потенциальные возможности для познавательной деятельности.

Таким образом, в зрелом взрослом возрасте отмечается частичное снижение характеристик психофизиологических функций. Однако это

не влияет на работоспособность, трудовая и творческая активность человека полностью сохраняется.

Снижение отдельных интеллектуальных функций не является неизменным следствием зрелого взрослого возраста. Исследования показывают, что снижение интеллектуальных способностей связано с уровнем «сложности жизни» личности. У людей, которые довольны своей жизнью, имеют дружные семьи и широкий круг общения, находятся в тесной связи с культурной средой, интеллектуальные способности сохраняются дольше, а иногда и возрастают с годами.

Интеллектуальное развитие человека может определяться требованиями социальной среды. Человек может сосредоточиться на развитии одних навыков, пренебрегая другими, для достижения успеха в трудовой и общественной деятельности.

В период зрелого взрослого возраста разную динамику развития имеют динамический (связан с анализом новых ситуаций) и кристаллизованный (связан с ранее возникшим у человека опытом) типы интеллекта. Максимального развития динамический интеллект достигает в юности, а в зрелом взрослом возрасте его показатели снижаются. Для кристаллизованного интеллекта характерна другая особенность. Его максимальное развитие становится возможным лишь в период зрелой зрелости.

Очевидно, что в период зрелого взрослого возраста одним из важнейших факторов, влияющих на познавательные процессы, является жизненный опыт. Если человек ведет активную интеллектуальную жизнь, с возрастом, в процессе практического совершенствования навыков, он приобретает значительный объем знаний, как декларативных (знание фактов), так и процессуальных (знание процессов, а также знание, как нужно действовать). Таким образом, опыт компенсирует возрастные ухудшения когнитивного функционирования. Знания опытного человека характеризуются системностью, между единицами информации существует больше связей, они выстроены в схемы. Навыки часто отработаны до автоматизма, благодаря чему взрослые могут переключать внимание на восприятие сложной информации. Однако некоторые способности, связанные с памятью и концентрацией, могут ухудшаться. В зрелом взрослом возрасте успешнее идентифицируются типичные задачи, быстрее выявляются оптимальные способы решения, а также адекватные реакции.

Г. Крайг выделяет элементы профессионального мастерства, которое формируется в результате накопления опыта и практического совершенствования навыков:

- постоянное развитие компетентности;
- углубленная специализация;
- процедурные знания или знания, которые имеют практическую пользу;

• быстрая идентификация типовых задач и ситуаций. Большой опыт обычно способствует не только увеличению объема информации, но и лучшей ее организации. Человек постоянно перестраивает свою систему знаний, чтобы улучшить ее связи, точность и доступность. Данное утверждение справедливо для общих и специальных знаний.

Для большинства людей в период зрелой взрослости средой, способствующей дальнейшему развитию когнитивных навыков, является профессиональная сфера. Взрослые, для которых характерны значительная сложность, большое разнообразие рабочих функций трудовой деятельности, демонстрируют более высокие результаты в тестах интеллектуальной гибкости. Люди, которым в процессе работы часто приходится принимать самостоятельные решения, проявлять инициативу, решать сложные задачи, также имеют высокие интеллектуальные показатели.

На данный момент, стремительный научно-технический прогресс обуславливает актуальность постоянного приобретения специалистом новых знаний и навыков для сохранения профессиональной компетентности. Данное утверждение имеет особое значение для отраслей, где знания могут быстро устареть под влиянием новых требований и изменений. Проблема устаревших знаний является актуальной в период зрелости, поскольку обучение в школе, высшем учебном заведении взрослые закончили уже давно, кроме того, продолжительность трудовой деятельности значительно увеличилась за последние сто лет. В современном профессиональном мире невозможно избежать устарелости знаний, если специалисты не будут овладевать новыми методами и технологиями. К тому же профессиональная жизнь человека в современных условиях отличается изменениями места работы, что требует от него постоянного обогащения своих знаний и совершенствования навыков.

Возрастные изменения интеллекта связаны с особенностями функционирования, а не совместимыми аспектами его природы. Интеллектуальное развитие в ранней взрослости находится на стадии достижения. На этой стадии интеллект используется для решения определяющих для возрастного периода проблем: профессиональная реализация, создание семьи. В зрелом взрослом возрасте начинается стадия

исполнения социальных обязанностей (стадия ответственности). Теперь, принимая любые решения, человек должен учитывать интересы членов семьи, коллег, общества в целом. Для части взрослых данная стадия имеет другую специфику и превращается в стадию управления. Это касается специалистов, которые работают в административных и управленческих должностях, где каждое решение определяет судьбу многих людей. В преклонном возрасте характер использования интеллекта снова меняется. На стадии реинтеграции люди опять возвращаются к собственным интересам, ценностям и установкам.

Таким образом, изменения интеллектуальной сферы в зрелом взрослом возрасте в большинстве случаев касаются способов применения интеллекта, что не дает никаких оснований говорить о его снижении.

17.3. Семья и семейные отношения в зрелом взрослом возрасте

Одним из ключевых элементов характеристики зрелого взрослого возраста являются отношения с членами семьи и друзьями.

Отношения со взрослыми детьми включают процесс их перехода к самостоятельной жизни и приспособление к отдельному проживанию. Некоторые семьи достаточно успешно решают эти задачи. Самую лучшую поддержку молодым людям, которые готовы принять на себя ответственные взрослые роли, оказывают родители, которые не прекращают диалог со своими детьми, при этом доверяют им, уважают их мнение, решение.

Начало самостоятельной жизни детей обуславливает переход родителей к качественно новому состоянию. Многие женщины утверждают, что чувствуют себя в это время несчастными. Однако исследования показывают, что причины их недовольства больше обусловлены проблемами супружеской жизни и профессиональной деятельности, чем расставанием с детьми. Мужчины также могут испытывать негативные эмоции, особенно если считают, что в свое время не уделяли детям достаточного внимания.

После того, как дети покидают семью, у родителей появляется больше свободы, расширяются возможности личной жизни и ресурсный потенциал. Особенно благоприятным этот момент является для женщин, которые освобождаются от выполнения постоянных родительских обязанностей и могут посвящать свободное время профессиональной реализации, своим увлечениям и т. п.

Обособление детей и создание ими собственной семьи ставит перед родителями еще одну задачу – необходимость развития отношений с новым членом семьи: зятем или невесткой. Поддержка близких взаимоотношений, возможно, с совсем чужим человеком является пространственным аспектом процесса приспособления в зрелом взрослом возрасте.

Стоит отметить, что не каждый человек, который оставляет отчий дом, сразу сможет адаптироваться в условиях взрослой, самостоятельной жизни. После развода, потери работы, возникновения финансовых проблем много взрослых детей могут возвращаться домой, чтобы восстановить силы для следующей попытки самостоятельной жизни. Возвращение ребенка, как правило, негативно влияет на родителей. Кроме таких простых бытовых моментов, как необходимость вместе с другим взрослым использовать пространство дома и разнообразные ресурсы, возвращение ребенка к состоянию зависимости, несамостоятельности обычно нарушает ожидания родителей относительно его развития. Вследствие этого происходит снижение уровня удовлетворенности родителей, что создает дополнительное напряжение в отношениях. Более того, такой возврат часто происходит в момент, когда родители пытаются решить проблемы зрелого возраста, что еще более осложняет отношения.

После того, как семью покидает самый младший ребенок, родители должны переключиться на другие роли и интересы, лежащие за пределами часто всепоглощающей, родительской роли. Эта стадия семейного цикла жизни, которая некоторыми исследователями определяется как стадия опустевшего гнезда, может оказаться сложной, если за долгие годы семейной жизни партнеры отделились друг от друга, имеют разные интересы, не имеют привычки проводить много времени вместе.

Однако многие супружеские пары имеют историю совместной реализации родительских обязанностей, что включает общие традиции, ценности и переживания. Даже те пары, отношения которых значительно ухудшились по сравнению с первыми этапами семейной жизни, могут иметь высокую эмоциональную поддержку, а также материальную и функциональную независимость. Они имеют свой дом и уже привыкли к такой жизни. Удовлетворенность браком в этот период совсем не обязательно должна базироваться на таких же моделях взаимодействия или способах решения проблем, которые действовали на ранних стадиях семейного цикла. После того, как дети покинули родной дом, у старшего поколения есть прекрасная возможность пережить это и снова радоваться жизни.

В зрелом возрасте отношения между родителями и их детьми отличаются лучшим пониманием по сравнению с предыдущими периодами. Отношения превращаются в равноправное взаимодействие двух взрослых людей. Такой переход происходит неравномерно, скачкообразно в течение нескольких лет. Особенности родительских отношений, сложившихся ранее, могут облегчать или усложнять этот переход. Если родители придерживаются авторитарного стиля воспитания, их роли и обязанности, как правило, являются формальными, жесткими и изменяются с большим трудом.

Взрослые дети могут испытывать потребность во временном отдалении от своих родителей, прежде чем они смогут реалистично воспринимать их. В период создания указанной дистанции родители могут чувствовать себя брошенными, недооцененными. Часто именно во время семейных кризисов – смерти или болезни одного из членов семьи, финансовых трудностей, развода или безработицы – взрослые дети находят способы переориентировать отношения с родителями для достижения большего понимания.

Л е к ц и я 18. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

18.1. Особенности и структура педагогической деятельности

Педагогическая деятельность – это особый вид социальной (профессиональной) деятельности, которая направлена на реализацию целей образования.

Традиционно основными видами педагогической деятельности, осуществляемыми в целостном педагогическом процессе, являются обучение и воспитание. Обучение, осуществляемое в рамках любой организационной формы, имеет обычно жесткие временные ограничения, строго определенную цель и варианты способов ее достижения. Важнейшим критерием эффективности обучения является достижение учебной цели. Воспитательная работа, также осуществляемая в рамках любой организационной формы, не преследует прямого достижения цели, поскольку она недостижима в ограниченные временными рамками организационной формы сроки. В воспитательной работе можно предусмотреть лишь последовательное решение конкретных задач, ориентированных на цель. Важнейшим критерием эффективного решения воспитательных задач являются позитивные изменения в сознании воспитанников, проявляющиеся в эмоциональных реакциях, пове-

дении и деятельности. Также трудно в развивающейся личности выделить результат деятельности именно педагога-воспитателя.

Выявление специфики основных видов педагогической деятельности показывает, что преподавание и воспитание в их диалектическом единстве имеют место в деятельности педагога любой специальности. Цели обучения и воспитания являются по отношению к системе обучения и воспитания внешним компонентом: их задает общество, которое определяет эффективность функционирования этой системы.

Для эффективного выполнения педагогических функций современному педагогу важно осознавать структуру педагогической деятельности, взаимосвязь ее основных компонентов, с помощью которых она осуществляется, педагогические действия, профессионально важные умения и психологические качества, необходимые для ее реализации. В отличие от принятого в психологии понимания деятельности как многоуровневой системы, компонентами которой являются цель, мотивы, действия и результат, применительно к педагогической деятельности преобладает подход выделения ее компонентов как относительно самостоятельных функциональных видов деятельности педагога.

В структуре педагогической деятельности выделяют следующие компоненты (с соответствующими способностями, которые проявляются в умениях):

- конструктивная деятельность – конструктивно-содержательная (отбор и композиция учебного материала, планирование и построение педагогического процесса), конструктивно-оперативная (планирование педагогом своих действий и действий учащихся) и конструктивно-материальная (проектирование учебно-материальной базы педагогического процесса);

- организаторская деятельность – выполнение системы действий, направленных на активное включение студентов в различные виды деятельности, организацию совместной деятельности, самоорганизацию собственной деятельности преподавателя в вузе;

- коммуникативная деятельность – установление педагогически целесообразных отношений педагога с воспитанниками, другими педагогами, родителями, представителями общественности;

- гностический компонент – система знаний и умений преподавателя, а также определенные свойства познавательной деятельности, влияющие на ее эффективность;

- контрольно-оценочный (рефлексивный) компонент.

18.2. Педагог как субъект педагогической деятельности. Психологические требования к личности педагога

Педагогическая психология традиционно включает специальный раздел – «Психология учителя», в котором рассматриваются особенности профессиональной роли учителя, его функции, способности, умения, анализируются предъявляемые к нему требования и сложившиеся в обществе по отношению к нему социальные ожидания. Профессия учителя – одна из древнейших, ее основной общественной функцией является обеспечение связи поколений, преемственности. По предмету труда профессия педагога относится к типу профессий «человек – человек», т. е. основная сущность работы педагога заключается в общении с людьми. Показаниями к выбору профессий данного типа является наличие у индивида следующих качеств: устойчиво хорошего самочувствия в ходе работы с людьми, высокой потребности в общении, способности к сопереживанию, умения слушать и выслушивать, широкого кругозора, высокой речевой культуры. Представители профессий типа «человек – человек» способны быстро и правильно понимать намерения, помыслы, настроение других людей, хорошо помнить и держать в уме знания о личных качествах многих разных людей, руководить, учить и воспитывать. К выбору профессий данного типа существует и ряд противопоказаний: выраженные дефекты речи, монотонная невыразительная речь, замкнутость, необщительность, медлительность, равнодушие к окружающим людям, отсутствие бескорыстного интереса к другому человеку. Кроме этих общих требований, профессия педагога предъявляет к ее субъекту еще ряд специфических требований. Все они могут быть классифицированы по двум основаниям. Во-первых, среди них выделяются главные требования, без удовлетворения которых в принципе невозможно стать квалифицированным учителем и (или) воспитателем, и дополнительные, соответствие каждому из которых не является для педагога обязательным, но повышает его обучающий и воспитательный потенциал, расширяет его возможности воздействия на учащихся. Во-вторых, среди требований к учителю различают постоянные, присущие педагогу любого исторического периода в любом обществе и изменчивые, обусловленные особенностями данного этапа развития общества, в котором живет и работает педагог.

Главными постоянными требованиями, предъявляемыми к педагогу, являются любовь к детям, любовь к педагогической деятельности, наличие глубоких специальных знаний по преподаваемому предмету,

широкая общая эрудиция, педагогическая интуиция, высокоразвитый интеллект, высокий уровень общей культуры и нравственности, профессиональное владение разнообразными методами обучения и воспитания детей. Без любого из этих качеств успешная педагогическая работа невозможна. Как отмечал еще в конце XIX века П. Ф. Каптерев, любовь к детям и юношеству нужно отличать от любви к учительской профессии: «Можно очень любить детей, глубоко симпатизировать юношеству и в то же время быть не расположенным к учительской деятельности; можно, наоборот, ничего не иметь собственно против учительской деятельности, предпочитать ее даже другим, но не питать ни малейшего расположения ни к детям, ни к юношеству». Учителю необходимы гораздо большие знания в области своего предмета, чем предусмотрено школьной программой, ученики сразу чувствуют, что педагог обладает такими знаниями. Одним из основных недостатков учителя они считают то, что он преподает слово в слово по учебнику и затрудняется ответить на возникающие у них вопросы. Наряду со специальными знаниями учителю необходимы и общие высокие показатели интеллектуального развития, чтобы быть для учеников интересным собеседником: одним из главных достоинств учителя в их глазах оказывается то, что с ним есть о чем поговорить, кроме предмета. Без собственной высокой нравственной планки учитель не может быть примером для детей, не имеет морального права предъявлять им требования, касающиеся их воспитанности, он не может требовать от детей соблюдения нравственных норм, если не придерживается их сам. Наконец, разнообразие применяемых методов также поднимает авторитет педагога в глазах учащихся, укрепляет уважение к нему как к профессионалу и повышает интерес учеников к предмету.

Дополнительными, но относительно стабильными качествами, ожидаемыми от педагога, являются общительность, артистичность, чувство юмора, хороший вкус и др. Эти качества тоже важны, но без каждого из них в отдельности учитель или воспитатель вполне могут обойтись, если способны компенсировать это за счет других своих качеств. Например, учитель-предметник может быть по натуре не очень общительным человеком, но его дидактические и речевые способности могут быть развиты настолько, что при отсутствии этого в общем-то полезного качества он может оставаться хорошим учителем. Однако несоответствие какому-либо из главных требований не может быть компенсировано никакими дополнительными важными качествами.

Вопрос об изменчивых качествах педагога, которые от него требуются в данный момент развития общества, несколько сложнее.

Каждая новая ситуация в обществе задает новые цели образования, т. е. требует новых психологических особенностей от членов общества, способствующих его дальнейшему прогрессивному развитию. Существующая система образования перестраивается вслед за обществом, но происходит это не сразу, а с некоторым отставанием. Чтобы формировать у учащихся нужные сегодня качества, педагоги сами должны обладать этими качествами, для чего многим из них необходимо приложить немалые усилия к собственному самовоспитанию и самообразованию. Одним учителям старой закалки трудно адаптироваться к новым особенностям общества, другие же, давно осознавая ограниченность прежних рамок, напротив, способны в гораздо большей степени реализовать свой педагогический потенциал в новой ситуации, которая более соответствует их качествам. Новые цели обучения и воспитания задают новые требования к личности учителя и воспитателя. Чтобы вовремя и точно установить эти требования, важно правильно оценить тенденции политического, социального и экономического развития общества и понять, каких качеств оно теперь требует от человека. Далее следует уточнить, насколько эти новые полезные качества должны быть выражены у гражданина на момент окончания им средней школы, и на основе этого сделать вывод, какими психологическими особенностями должен обладать педагог средней школы, чтобы обеспечить формирование и развитие личности, необходимой современному обществу.

Главными тенденциями современного белорусского общества являются: демократизация жизни, передача рядовому гражданину ответственности за обустройство собственной жизни, расширение возможностей и одновременное усиление необходимости самостоятельного принятия ответственных решений. Нынешнее поколение школьников и студентов уже не представляет свою жизнь иначе как в условиях демократии и плюрализма, когда каждый имеет право на свою точку зрения и готов ее отстаивать. Это предполагает, с одной стороны, способность признавать, принимать как должное существование многих разных точек зрения, культурно вести дискуссии и разрешать возникающие разногласия, а с другой – отказ от диктата и давления на личность, уважение к ней, признание ее значимости. Свобода мнений требует умения логично и убедительно излагать свои мысли, доказывать, внимательно слушать других. Новая политическая ситуация предполагает возможность любого гражданина оказаться в сфере власти, что предъявляет повышенные требования к способности руководить людьми и принимать управленческие решения. Изменение систе-

мы экономических отношений требует расчетливости, деловитости, бережливости, предприимчивости и многих других качеств, которые в прежние времена не считались необходимыми и сознательно у детей не воспитывались. Все эти качества насущно необходимы современным молодым людям к моменту окончания школы и начала самостоятельной жизни. Отвечающий за их формирование и развитие педагог сам должен обладать независимостью, грамотностью, инициативностью, самостоятельностью и многими другими качествами.

18.3. Профессиональные способности педагога

Для того чтобы успешно справляться со своей работой, педагог должен иметь незаурядные общие и специальные способности. Отечественные исследователи на основе положений С. Л. Рубинштейна и Б. М. Теплова о способностях как психологических условиях успешности выполнения определенной деятельности выделили целый набор педагогических способностей. Различные классификации педагогических способностей представляли Н. Д. Левитов, Ф. Н. Гоноболин, а в наиболее обобщенном виде они представлены В. А. Крутецким. Он выделил девять групп педагогических способностей.

1. Академические способности, т. е. способности к соответствующей преподаваемому предмету области наук. Они выражаются в том, что учитель знает свой предмет значительно глубже и шире объема школьной программы, постоянно следит за развитием своей науки и новыми открытиями в ней, свободно владеет учебным материалом и проявляет к нему большой интерес, ведет хотя бы скромную исследовательскую работу.

2. Дидактические способности, т. е. способности передавать материал учащимся, делая его доступным для детей, преподносить им проблему доступно и понятно, вызывать у них интерес к предмету, стимулировать их к активному самостоятельному мышлению, ориентировать на самостоятельное получение знаний. Учитель, обладающий дидактическими способностями, умеет в случае необходимости соответствующим образом адаптировать учебный материал, сделать трудное легким, сложное простым, неясное понятным.

3. Перцептивные способности. Понятие «перцепция» в переводе с латинского означает восприятие, слово же «перцептивный» характеризует все, что относится к познавательному процессу восприятия. В данном случае имеется в виду перцепция социальная, т. е. восприятие и понимание человека человеком. К перцептивным педагогическим способностям относятся способность к познанию внутреннего мира

ученика, психологическая наблюдательность, связанная с тонким пониманием личности учащегося и переживаемых им временных психических состояний. Учитель с выраженными перцептивными способностями по небольшим внешним проявлениям, а иногда и вообще без них улавливает малейшие изменения во внутреннем состоянии ученика.

4. Речевые способности, т. е. способности ясно и четко выражать свои мысли и чувства с помощью вербальной речи (словесных формулировок, интонаций, пауз, громкости), мимики и пантомимики. Речь отличающегося этими способностями учителя на уроке всегда обращена к ученикам. В каждой ситуации урока – при опросе, объяснении нового материала, выражении одобрения или порицания – его речь характеризуется внутренней силой, убежденностью, заинтересованностью в том, что он говорит, единством обращения и отношения, т. е. совпадением смыслового содержания произносимых слов и их интонационного оформления.

5. Организаторские способности (относятся к организации работы и учеников, и самого учителя). Педагог с высокими организаторскими способностями может сплотить ученический коллектив, мотивировать его на решение важных задач, а также правильно организовать собственную работу, разумно планировать и контролировать ее. Одним из проявлений этих способностей является выработка у опытных учителей своеобразного чувства времени – умения правильно распределить работу во времени, уложиться в намеченные сроки и даже без часов оценить количество прошедшего времени на уроке.

6. Авторитарные способности, т. е. способности к эмоционально-волевому влиянию на учащихся и умение на этой основе добиваться у них авторитета. Эти способности зависят прежде всего от волевых качеств учителя (решительности, выдержки, настойчивости, требовательности и др.), а также от чувства ответственности за обучение и воспитание школьников, убежденности учителя в своей правоте и умения передать эту убежденность воспитанникам так, чтобы они приняли ее сознательно, а не под давлением авторитета учителя «сверху».

7. Коммуникативные способности, т. е. способность к общению, умение находить правильный подход к учащимся, установление с ними оптимальных деловых и личных взаимоотношений, наличие педагогического такта.

8. Прогностические способности, или педагогическая интуиция. Педагогическая интуиция – это специальная способность, выражающаяся в предвидении последствий своих действий и основанном на этом представлении, как следует себя вести при общении с каждым

учащимся, какие формы и методы воздействия на него следует использовать для достижения наибольшего прогресса в его интеллектуальном и личностном развитии. Учитель с высокоразвитыми прогностическими способностями в состоянии предвидеть, что получится из ученика в будущем, прогнозировать развитие тех или иных психических свойств и качеств его.

9. Способность к распределению своего внимания одновременно между несколькими видами деятельности. Наличие этой способности особенно необходимо во время урока, когда учителю приходится одновременно следить за содержанием и формой изложения материала (своими или отвечающего ученика), держать в поле внимания весь класс, реагировать на признаки утомления, невнимательности, непонимания, на нарушения дисциплины и наконец следить за собственным двигательным поведением (позой, мимикой, пантомимикой, походкой).

В трактовке Н. В. Кузьминой подчеркивается, что способности субъекта педагогической деятельности в значительной мере определяют ее успешность. Н. В. Кузьмина рассматривает педагогические способности как специфическую форму чувствительности педагога к объекту, процессу и результатам собственной педагогической деятельности и к учащемуся как субъекту общения, познания, труда. Исследователи школы Н. В. Кузьминой сделали важный вывод о том, что педагогические способности предполагают высокий уровень развития общих способностей (наблюдательности, мышления, воображения) и что другие специальные способности (например, лингвистические, математические, артистические, музыкальные, художественные, литературные) включаются в сферу педагогической деятельности лишь при наличии педагогической направленности и педагогических способностей в условиях их дальнейшего развития. Выделены три типа сочетания педагогических и других специальных способностей, которые: а) помогают; б) нейтральны; в) мешают педагогической деятельности.

Р. С. Немов среди прочих педагогических способностей отдельно выделил перечень способностей воспитательных, главными из которых являются следующие:

1) способность правильно оценивать внутреннее состояние человека, сочувствовать, сопереживать ему (эмпатия);

2) способность быть примером и образцом для подражания со стороны детей в мыслях, чувствах и поступках;

3) способность вызывать у ребенка благородные чувства, желание и стремление становиться лучше, делать людям добро, добиваться высоких нравственных целей;

4) способность приспосабливать воспитательные воздействия к индивидуальным особенностям воспитываемого ребенка;

5) способность вселять в человека уверенность, успокаивать его, стимулировать к самосовершенствованию;

6) способность находить нужный стиль общения с каждым ребенком, добиваться его расположения и взаимопонимания;

7) способность вызывать к себе уважение воспитываемого, пользоваться неформальным признанием с его стороны, иметь авторитет среди детей.

В среде педагогов немало хороших учителей, сравнительно слабых как воспитатели. Встречаются и такие, кто способен неплохо воспитывать детей, но гораздо хуже справляется с ролью учителя. Это обстоятельство свидетельствует о том, что сфера приложения педагогических способностей у таких людей может быть различной: либо преимущественно учительской, либо главным образом воспитательской.

18.4. Мотивация педагогической деятельности. Внешние и внутренние мотивы

Одним из важнейших компонентов педагогической деятельности является ее мотивация. В настоящее время вопрос о мотивации педагогической деятельности в нашей стране стоит особенно остро, поскольку из-за низкой оплаты труда значительно усилился отток молодых педагогических кадров из средних общеобразовательных учебных заведений. Средний возраст школьного учителя приближается к пенсионному, и у тех, кто продолжает педагогическую работу и не собирается ее оставлять, также имеются для этого значимые мотивы.

Любой деятельностью человека руководят внутренние и внешние мотивы, они же определяют каждое конкретное действие и поступок. Молодежь, поступающая в педагогические вузы, как правило, прекрасно осведомлена о нынешней сложной ситуации в системе образования, тем не менее конкурс при поступлении не снижается. Старшекурсники, прошедшие педагогическую практику в школе, в большинстве случаев выражают удовлетворение от самой педагогической деятельности и утверждают, что работать учителями им не позволяет только низкая оплата этого труда. В силу данных причин мы считаем необходимым выделить в мотивации педагогической деятельности две составляющие: мотивацию выбора профессии педагога и мотивацию продолжения педагогической деятельности.

Отвечая на вопрос, что же определяет выбор профессии, Е. А. Климов выделяет восемь основных факторов: 1) позицию семьи; 2) позицию сверстников; 3) позицию педагогов; 4) личные профессиональные и жизненные планы; 5) способности и их проявления; 6) притязание на общественное признание; 7) информированность о той или иной профессиональной деятельности; 8) склонности. Эти факторы можно отнести к внешним мотивам (1, 2, 3, 6) и мотивам внутренним (4, 5, 7, 8). Каждый из них в каждом конкретном случае профессионального выбора может оказаться решающим. Преобладающая ориентация на внутренние мотивы свидетельствует о большей личностной зрелости, об осознанности выбора и о подлинном интересе к выбираемой профессии. Если же при выборе профессии решающими оказываются внешние мотивы, такой выбор является случайным, не до конца осознанным и рискует не стать окончательным: у человека может быстро наступить разочарование в профессии.

Каждый из этих факторов значим и для педагогической деятельности. Но специфика этой деятельности состоит в том, что все школьники прекрасно информированы о ее сути и содержании: каждый из них наблюдает труд учителя собственными глазами задолго до совершения осознанного профессионального выбора. Поэтому случайный, сделанный под влиянием в основном внешних мотивов выбор профессии педагога – большая редкость. Выбирая эту профессию, школьники в основном ориентируются на внутренние мотивы, прежде всего на свои склонности и способности. Среди этих склонностей главенствующей является любовь к детям, стремление помогать им в освоении опыта. Другими словами, именно само содержание педагогической деятельности – возможность учить детей – оказывает наибольшее влияние на выбор педагогической профессии. У тех же, кто реально начал осуществлять педагогическую деятельность и не собирается прекращать ее, структура мотивации несколько меняется. Главным внутренним мотивом по-прежнему остается получение удовлетворения от работы с детьми, к нему добавляются мотивы личностного и профессионального роста, самоактуализации. Среди внешних мотивов фигурируют мотив достижения успеха, мотив престижности работы в определенном образовательном учреждении и др. Кроме того, в педагогической деятельности как специфической форме взаимодействия взрослого и ребенка появляется такая ориентация, как доминирование, или мотив власти. В мотивационной основе выбора педагогической деятельности мотив власти всегда ориентирован на благо других: благодаря своей доминирующей позиции учитель оказывает детям помощь путем пере-

дачи знаний. Власть проявляется и в возможностях учителя поощрять и наказывать. Н. А. Аминов приводит следующие виды мотива власти, соотносимые с педагогическими действиями педагога:

1. Власть вознаграждения. Ее сила определяется ожиданием того, в какой мере учитель может удовлетворить потребности и мотивы ученика и насколько он поставит это удовлетворение в зависимость от желательного для него поведения ученика.

2. Власть наказания. Ее сила определяется ожиданием ученика того, в какой мере учитель способен наказать его за нежелательное поведение и поставить неудовлетворение его потребностей и мотивов в зависимость от этого нежелательного поведения.

3. Нормативная власть. Ученик принимает для себя норму, в соответствии с которой учитель имеет право контролировать соблюдение учениками определенных правил поведения и в случае необходимости настаивать на них.

4. Власть эталона. Ученик стремится быть похожим на учителя.

5. Власть знатока. Ее сила зависит от приписывания учителю учеником особых знаний по изучаемому предмету, умения обучать этому предмету.

6. Информационная власть. Она имеет место в случаях, когда учитель владеет информацией, способной заставить ученика увидеть последствия своего поведения.

При рассмотрении того, какие мотивы движут педагогом в конкретных педагогических ситуациях, интересно было бы рассмотреть его мотивационную сферу в терминах центрации по А. Б. Орлову. Он описывает семь основных центраций, каждая из которых может доминировать в педагогической деятельности в целом или стать основной в отдельной педагогической ситуации:

- 1) эгоистическая (центрация на своих собственных интересах);
- 2) бюрократическая (на интересах администрации, руководителей);
- 3) корпоративная (на интересах коллег);
- 4) авторитетная (на интересах и запросах родителей учащихся);
- 5) познавательная (на требованиях средств обучения и воспитания);
- 6) альтруистическая (на интересах и потребностях учащихся);
- 7) гуманистическая (на проявлениях сущности каждого человека).

В гуманистической психологии наиболее разработана гуманистическая центрация. Она как бы противопоставлена остальным шести, отражающим реальность традиционного образования. Изменение направленности этих центраций представляет собой одну из важных задач современного образования в целом и школьного образования в частности.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

Основной

1. Абрамова, Г. С. Возрастная психология: учеб. пособие для студ. вузов / Г. С. Абрамова. – Москва: Академический проект; Альма Матер, 2006. – 702 с.
2. Андреева, Г. М. Социальная психология: учебник для вузов / Г. М. Андреева. – Москва: Аспект Пресс, 2000. – 376 с.
3. Битянова, М. Р. Социальная психология / М. Р. Битянова. – Москва: Эксмо-Пресс, 2004. – 576 с.
4. Введение в психологию: учебник / под ред. А. В. Петровского. – Москва: Изд. центр «Академия», 1997. – 496 с.
5. Годфруа, Ж. Что такое психология: в 2 ч. / Ж. Годфруа. – Москва: Мир, 2000. – Ч. 1. – 472 с.
6. Дружинин, В. Н. Психология: учебник для гуманитар. вузов / В. Н. Дружинин. – Санкт-Петербург: Питер, 2001. – 656 с.
7. Дубровина, И. В. Психология: учебник для студ. сред. пед. учеб. заведений / И. В. Дубровина, Е. Е. Данилова, А. М. Прихожан. – Москва: Изд. центр «Академия», 1990. – 464 с.
8. Зимняя, И. А. Педагогическая психология: учеб. пособие / И. А. Зимняя. – 2-е изд., доп., испр. и перераб. – Москва: Логос, 2002. – 384 с.
9. Иващенко, Ф. И. Психология воспитания школьников / Ф. И. Иващенко. – Минск: Высш. шк., 2006. – 192 с.
10. Климов, Е. А. Основы психологии: учебник для студ. вузов непсихологич. спец. / Е. А. Климов. – Москва: Культура и спорт; Юнити, 1997. – 295 с.
11. Котикова, О. П. Педагогическая психология: курс лекций / О. П. Котикова. – Минск: Изд-во МИУ, 2005. – 132 с.
12. Крысько, В. Г. Социальная психология: учебник / В. Г. Крысько. – Москва: Владос-Пресс, 2002. – 448 с.
13. Мухина, В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: учебник для студ. вузов / В. С. Мухина. – 4-е изд., стереотип. – Москва: Изд. центр «Академия», 1999. – 456 с.
14. Немов, Р. С. Психология: учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений: в 3 кн. / Р. С. Немов. – 3-е изд. – Москва: Владос, 1998. – Кн. 1: Общие основы психологии. – 688 с.
15. Немов, Р. С. Психология: учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений: в 3 кн. / Р. С. Немов. – 4-е изд. – Москва: Владос, 2002. – Кн. 2: Психология образования. – 608 с.
16. Немов, Р. С. Психология: учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений: в 3 кн. / Р. С. Немов. – Москва: Просвещение, Владос, 1995. – Кн. 3: Экспериментальная педагогическая психология и психодиагностика. – 512 с.
17. Общая, возрастная и педагогическая психология: хрестоматия / сост.: Т. П. Безрезовская, М. В. Кравченко, А. В. Музыченко. – Минск: БГПУ, 2006. – С. 87–128.
18. Педагогическая психология: учебник для студ. вузов / под ред. Н. В. Клюевой. – Москва: Владос-Пресс, 2003. – 400 с.
19. Платонов, Ю. П. Социальная психология поведения / Ю. П. Платонов. – Санкт-Петербург: Питер, 2006. – 464 с.
20. Талызина, Н. Ф. Педагогическая психология: учебник для студ. учеб. завед. сред. проф. образования / Н. Ф. Талызина. – 3-е изд., стереотип. – Москва: Изд. центр «Академия», 1999. – 288 с.

21. Хьелл, Л. Теории личности (Основные положения, исследования и применение) / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – Санкт-Петербург: Питер Пресс, 1997. – 608 с.
22. Чалдини, Р. Психология влияния / Р. Чалдини. – Санкт-Петербург: Питер, 2000. – 270 с.
23. Хухлаева, О. В. Психология развития: Молодость, старость, зрелость: учеб. пособие / О. В. Хухлаева. – Москва: Изд. центр «Академия», 2002. – 208 с.
24. Чеховских, М. И. Основы психологии: учеб. пособие / М. И. Чеховских. – Минск: Новое знание, 2002. – 218 с.
25. Эльконин, Д. Б. Психология развития: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Д. Б. Эльконин. – Москва: Изд. центр «Академия», 2001. – 144 с.
26. Введение в психологию: учеб. пособие / под ред. А. П. Лобанова, С. И. Коптевой. – Минск.: Высш. шк., 2004. – 302 с.
27. Конспект лекций по общей психологии: пособие для студ. пед. спец. вузов / С. Н. Жеребцов [и др.]; под общ. ред. С. Н. Жеребцова, М. А. Дыгуна. – Минск: Экоперспектива, 2011. – 204 с.
28. Дыгун, М. А. Общая психология в схемах, понятиях, персоналиях / М. А. Дыгун. – 4-е изд. – Мозырь: Содействие, 2009. – 72 с.
29. Психология для студентов вузов / под общ. ред. проф. Е. И. Рогова. – Москва: ИКЦ «МарТ»; Ростов-на-Дону: Изд. центр «МарТ», 2005. – 560 с.

Дополнительный

1. Аверин, В. А. Психология личности: учеб. пособие / В. А. Аверин. – Санкт-Петербург: Изд-во В. А. Михайлова, 1999. – 89 с.
2. Ананьев, Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – Санкт-Петербург: Питер, 2001. – 288 с.
3. Андрееenko, Е. В. Социальная психология: учеб. пособие для студ. пед. вузов / Е. В. Андрееenko / под ред. В. А. Сластенина. – Москва: Изд. центр «Академия», 2000. – 264 с.
4. Венгер, Л. А. Психология / Л. А. Венгер, В. С. Мухина. – Москва: Просвещение, 1998. – 206 с.
5. Возрастная психология: личность от молодости до старости: учеб. пособие / М. В. Гамезо [и др.]. – Москва: Пед. о-во России, 2001. – 272 с.
6. Габай, Т. В. Педагогическая психология: учеб. пособие / Т. В. Габай. – Москва: Изд. центр «Академия», 2003. – 240 с.
7. Гиппенрейтер, Ю. Б. Введение в общую психологию: курс лекций / Ю. Б. Гиппенрейтер. – Москва: Черо, 1996. – 336 с.
8. Дарвиш, О. Б. Возрастная психология: учеб. пособие / О. Б. Дарвиш; под ред. В. Е. Ключко. – Москва: Владос-Пресс, 2003. – 264 с.
9. Джеймс, У. Психология / У. Джеймс; под ред. Л. А. Петровской. – Москва: Педагогика, 1991. – 386 с.
10. Казаков, В. Г. Психология / В. Г. Казаков, Л. Л. Кондратьева. – Москва: Высш. шк., 1989. – 381 с.
11. Кон, И. С. Психология юношеского возраста: Проблемы формирования личности: учеб. пособие для пед. ин-тов / И. С. Кон. – Москва: Просвещение, 1979. – 175 с.
12. Рогов, Е. И. Общая психология: курс лекций / Е. И. Рогов. – Москва: Владос, 1995. – 448 с.
13. Практикум по общей психологии / под общ. ред. М. А. Дыгуна. – Минск: Жасскон, 2007. – 240 с.

14. Практикум по психологии развития / под общ. ред. М. А. Дыгуна. – Минск: Экоперспектива, 2008. – 152 с.
15. Практикум по педагогической психологии: пособие для студ. пед. спец. вузов / под общ. ред. М. А. Дыгуна. – Минск: Экоперспектива, 2009. – 144 с.
16. Психология личности: учеб. пособие: в 2 т. / под ред. Д. Я. Райгородского. – 3-е изд., доп. – Самара: ИД «Бахрах-М», 2002. – Т. 1: Зарубежная психология. – 512 с.
17. Психология личности: учеб. пособие: в 2 т. / под ред. Д. Я. Райгородского. – 3-е изд., доп. – Самара: ИД «Бахрах-М», 2002. – Т. 2: Отечественная психология. – 544 с.
18. Реан, А. А. Социальная педагогическая психология: учеб. пособие для студ. и асп. психол. фак-тов / А. А. Реан, Я. Л. Коломинский. – Санкт-Петербург: ЗАО «Питер», 1999. – 416 с.
19. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии: в 2 т. / С. Л. Рубинштейн. – Москва: Педагогика, 1989. – Т. 1. – 486 с.
20. Рудемский, Е. В. Социальная психология: курс лекций / Е. В. Рудемский. – Москва: Новосибирск: Инфра, 1997. – 224 с.
21. Сапогова, Е. Е. Психология развития человека: учеб. пособие / Е. Е. Сапогова. – Москва: Аспект Пресс, 2001. – 460 с.
22. Социальная психология: учеб. пособие / под ред. А. М. Столяренко. – Москва: Юнити-Дана, 2001. – 543 с.
23. Социальная психология: учеб. пособие для студ. пед. ин-тов / под ред. А. В. Петровского. – Москва: Просвещение, 1987. – 224 с.
24. Столяренко, Л. Д. Основы психологии: учеб. пособие / Л. Д. Столяренко. – 5-е изд., перераб. и доп. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2002. – 672 с.
25. Столяренко, Л. Д. Педагогическая психология: учеб. пособие для студ. вузов / Л. Д. Столяренко. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2000. – 544 с.
26. Столяренко, Л. Д. Психология и педагогика в вопросах и ответах: учеб. пособие для студ. вузов / Л. Д. Столяренко, С. И. Самытин. – Москва: АСТ; Ростов-на-Дону: Феникс, 1999. – 576 с.
27. Такман, Б. У. Педагогическая психология: от теории к практике / Б. У. Такман. – Москва: Изд. группа «Прогресс», 2002. – 572 с.
28. Хон, Р. Л. Педагогическая психология: Принципы обучения: учеб. пособие / Р. Л. Хон. – Екатеринбург: Деловая книга, 2002. – 732 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Персоналии

Выдающиеся психологи

Дальнего зарубежья:

В. Вундт (1832–1920) – немецкий психолог, философ, физиолог, лингвист. Создатель первой в мире психологической лаборатории.

С. Холл (1846–1924) – американский психолог, один из основателей педологии и американской экспериментальной психологии, автор работ по детской и педагогической психологии. С целью исследования детской психики широко распространял вопросники и тесты. В объяснении психического развития ребенка опирался на биогенетический закон. Формирование психики детей трактовал как фатальный переход от одной фазы развития человеческого рода к другой.

А. Бине (1857–1911) – французский психолог. Основатель экспериментальной психологии и создатель психологической лаборатории во Франции. Автор работ по проблемам психологии, патологии сознания, различных процессов памяти, по эмотивным реакциям и чувствам детей, графологии, дефектологии; считается одним из создателей метода тестов в психологии.

З. Фрейд (1858–1939) – австрийский психолог, физиолог, врач-невропатолог. Изложил свое учение о психоанализе в работах «Исследование истерии» (1895), «Толкование сновидений» (1900), «Психология обыденной жизни» (1901).

П. Жане (1859–1947) – французский психолог, психиатр. Свою концепцию определил как психологию поведения, в которой психические процессы рассматриваются как часть поведения, действия, активности субъекта.

В. Штерн (1871–1938) – немецкий психолог. Разработал теорию персонализма, основой которой является изучение целостной личности и закономерностей ее формирования. Под личностью понимал неделимую на психическое и физическое единицу. Считал, что в основе психического развития лежит принцип конвергенции наследственных факторов и условий социокультурной среды. Провел большой цикл исследований по развитию восприятия, умственных процессов; разработал метод тестирования способностей; выдвинул понятие о коэффициенте интеллекта.

А. Валлон (1879–1962) – французский психолог, педагог, общественный деятель. Выдвинул ряд концепций, опираясь на патопсихологические данные. Наибольшую известность приобрели его исследования о связи действий с познанием. Им предложена схема онтогенетических стадий в развитии эмоциональной и познавательной сфер личности.

К. Бюлер (1879–1963) – немецко-австрийский психолог. Разрабатывал теорию трех ступеней развития психики: инстинкта, навыка, интеллекта. Считал приоритетным изучение интеллектуального развития ребенка, и прежде всего творческого мышления. Пришел к выводу, что интеллектуальный процесс – это всегда в большей или меньшей степени процесс творчества. Исследовал проблемы развития языка и вербальных актов.

А. Гезелл (1880–1961) – американский психолог. В центре его научных интересов находилась природа младенчества и раннего детства. Создал Йельскую клинику нормального детства, в которой изучалось психическое развитие детей от рождения до трех лет. Использовал новые методы исследования: лонгитюдный, близнецовый. Выработал систему тестов и норм развития для детей от трех до шести лет.

Ж. Пиаже (1896–1980) – швейцарский психолог. Выдвинул концепцию стадийного развития психики. Детально проанализировал качественную специфику детского

мышления. Пришел к выводу, что этапы психического развития – это фактически этапы развития интеллекта, через которые постепенно проходит ребенок в формировании все более адекватной схемы картины мира. Основой этой схемы как раз и является интеллект. Создал особую логическую систему, позволяющую описать развитие психики ребенка как трансформацию совершаемых им действий (операций). Разработал особое направление в психологии – генетическую эпистемологию.

М. Мид (1901–1978) – американский социолог, этнограф. Изучала роль соотношения естественных и социокультурных факторов в формировании типов личности, социализации ребенка в различных культурах. Разрабатывала проблему национального характера (в частности, русского) и другие проблемы этнопсихологии.

К. Роджерс (1902–1987) – американский психолог. Видный представитель гуманистической психологии. Автор центрированной на клиенте психотерапии.

Э. Эрикссон (1902–1994) – американский психолог, один из основоположников эгопсихологии. Подчеркивал биосоциальную природу и адаптивный характер поведения личности, центральным качеством которой выступает психосоциальная идентичность. Продолжая развивать теорию З. Фрейда, акцентировал внимание на проблемах адаптации человека к социальному окружению в течение восьми главных жизненных кризисов. Дополнил психоаналитическую концепцию идеями о социально-культурно-исторических детерминантах психики субъекта. Автор оригинальной периодизации психического развития.

Б. Скиннер (1904–1990) – американский психолог, представитель бихевиоризма. Выдвинул концепцию оперантного научения, согласно которой организм приобретает новые реакции благодаря тому, что сам подкрепляет их, и только после этого внешний стимул вызывает реакции. Считал, что любое поведение можно разбить на действия, подкрепление которых позволяет добиться желаемого поведения.

Р. Зазо (1910–1995) – французский психолог, глава парижской школы генетической психологии, исследовал проблемы факторов, условий, этапов психического развития ребенка. Активный сторонник лонгитюдного метода. Одним из основных, используемых им методов является сравнительное исследование гомозиготных близнецов. Согласно мнению ученого, наследственность и среда представляют собой переменные, действие которых в конечном счете зависит от отношений личности с окружающими.

Д. Брунер (1915–2016) – американский психолог. Известный специалист в области психологии познания, межкультурных различий в развитии познавательной деятельности детей.

А. Бандура (род. в 1925 г.) – американский психолог. Автор исследований по модификации поведения. Специалист по проблемам агрессивности и полоролевого развития.

Ближнего зарубежья:

Н. Х. Вессель (1837–1906) – русский психолог. Разрабатывал проблемы психологического обоснования процессов обучения и воспитания.

П. Ф. Лесгафт (1837–1909) – русский анатом, педагог и психолог. Обосновал теорию физического воспитания в контексте задачи формирования целостной личности. Разрабатывал вопросы семейного воспитания.

И. А. Сикорский (1842–1919) – русский психолог. Один из основателей детской психологии в России. Реализовал в детской психологии объективные методы познания; психологическое изучение детей увязывал с проблемами воспитания.

П. Ф. Каптерев (1849–1922) – русский педагог и психолог. Разрабатывал проблемы дошкольной педагогики и семейного воспитания, дидактики, истории русской педагогики, педагогической психологии. Выдвинул идею автономности педагогического процесса, свободного от давления государства и церкви.

Н. Н. Ланге (1858–1921) – русский психолог, один из основателей экспериментальной психологии в России. Разработал концепцию стадийно-фазового процесса восприятия, который детерминирован сменой фаз восприятия от общего характера к дифференцированному.

Г. И. Челпанов (1862–1936) – русский философ и психолог. Основатель (1912) и директор Московского психологического института. Автор учебников по психологии и логике.

А. П. Нечаев (1875–1943) – русский психолог. Разрабатывал вопросы экспериментальной психологии применительно к задачам дидактики и методики обучения.

К. Н. Корнилов (1879–1957) – русский психолог. Создатель оригинальной концепции реактологии. Исследовал синтез волевых механизмов субъекта в сочетании с его индивидуальным характером.

П. П. Блонский (1884–1942) – русский психолог, философ, педагог. Рассматривал психологию как науку о поведении живых организмов, был защитником идеи трансформации всей психологии в социальную. Выступал за комплексный подход к изучению ребенка. Анализировал познавательные и волевые процессы в их связи с конкретной деятельностью ребенка в условиях обучения. Исследовал процессы развития памяти, мышления, сексуальное развитие детей.

С. Л. Рубинштейн (1889–1960) – советский психолог и философ. Разрабатывал философские и теоретические проблемы психологии. Автор трудов «Основы общей психологии», «Бытие и сознание», «Человек и мир» и др.

М. Я. Басов (1892–1931) – русский психолог. Разработал метод наблюдения за детьми дошкольного возраста. В своих работах обосновал необходимость объективного исследования психики. Одним из первых ввел в психологию понятие деятельности.

Л. С. Выготский (1896–1934) – советский психолог. Разработал культурно-историческую теорию. Многие положения его теории оказали значительное влияние на развитие возрастной психологии. Особую популярность получили его идеи о социальной ситуации развития, новообразованиях возраста, зоне ближайшего развития, о кризисах, переживаемых ребенком при переходе с одного возрастного этапа на другой.

Г. С. Костюк (1899–1982) – советский психолог. Разрабатывал проблемы психологии развития детей. Основные труды посвящены изучению мышления и речи в младшем школьном возрасте, выявлению психологически обоснованных путей построения учебного материала.

Л. В. Занков (1901–1977) – советский психолог, педагог. Создатель одной из дидактических систем начального обучения, носящей его имя. Имеет трактаты по психологии обучения, общей психологии, дидактике. Проводил экспериментальные исследования развития аномальных детей, в которых выявлялись условия эффективного обучения таких детей. Рассматривал проблему факторов обучения и развития учащихся.

П. Я. Гальперин (1902–1988) – советский психолог, автор концепции поэтапного формирования умственных действий. Рассматривал психические процессы как особый вид ориентировочной деятельности. Исследовал проблемы соотношения обучения, умственного развития и формирования творческого мышления.

А. Н. Леонтьев (1903–1979) – советский психолог, теоретик психологии. Автор общепсихологической теории деятельности. Считал, что содержание сознания человека определяется содержанием внешней практической деятельности. Основатель психологического факультета МГУ им. М. В. Ломоносова.

Д. Б. Эльконин (1904–1984) – советский психолог. Развивал положения культурно-исторической теории в решении широкого круга проблем детской психологии. Выдвинул концепцию периодизации психического развития детей. С позиций культурно-

исторической теории провел психологический анализ игры, выявив ее роль в процессе развития ребенка.

А. В. Запорожец (1905–1981) – советский психолог, ученик Л. С. Выготского, создатель теории психического действия. Исследовал закономерности психического развития детей раннего и дошкольного возраста. Раскрыл роль практических действий в генезисе познавательных процессов. Выдвинул теорию перцептивных действий, на основе которой впоследствии была разработана система сенсорного воспитания.

Н. А. Менчинская (1905–1984) – советский психолог. Провела исследования по проблемам закономерностей усвоения знаний, эффективных приемов работы с учебным материалом, по вопросам преодоления неуспеваемости в школе.

Б. Г. Ананьев (1907–1972) – советский психолог, выступил с идеей создания единой концепции человекознания, синтезирующей достижения наук о человеке; автор особой дисциплины – онтопсихологии, объединяющей возрастную и дифференциальную психологию. Выделял иерархически соподчиненные уровни организации человека: 1) индивид; 2) личность; 3) индивидуальность. Основатель психологического факультета ЛГУ им. А. А. Жданова.

Л. И. Божович (1908–1981) – советский психолог. Основная область исследований – проблемы педагогической и детской психологии. Изучала вопросы формирования мотивационно-потребностной сферы личности ребенка, занималась анализом личностных конфликтов детей, рассматривала природу и пути формирования устойчивости личности.

Н. Ф. Талызина (1923–2018) – советский психолог. На основе концепции П. Я. Гальперина провела исследования психологических механизмов становления и функционирования научных понятий.

М. И. Лисина (1929–1983) – советский детский психолог. Создатель научной школы, исследующей психологические вопросы раннего онтогенеза в контексте общения взрослого с ребенком.

В. В. Давыдов (1930–1998) – советский психолог, педагог. Создал логико-психологическую теорию о двух основных типах сознания и мышления человека – эмпирическом и теоретическом. Разработал теорию учебной деятельности и развивающего обучения. Им были определены основные понятия развивающего обучения (развитие рефлексии и воображения, возрастная специфика развития и др.) и спроектированы основные педагогические технологии.

Беларуси:

Коломинский Яков Львович (1934–2019) – советский и белорусский психолог, доктор психологических наук, профессор, заслуженный деятель науки Республики Беларусь. В 1955 г. окончил Минский государственный педагогический институт имени А. М. Горького по специальности «педагогика и психология». С 1955 по 1958 г. преподавал педагогику и психологию в Новогрудском педучилище. С 1958 по 1960 г. воспитатель и учитель школы-интерната № 7 г. Минска.

В 1963 г. защитил кандидатскую диссертацию «Опыт психологического изучения взаимоотношений между учениками в классе», а в 1980 г. – докторскую на тему «Психология личных взаимоотношений в группе сверстников. Общие и возрастные особенности». С 1978 по 2006 г. заведующий кафедрой детской и общей психологии, с 2006 г. профессор кафедры возрастной и педагогической психологии БГПУ.

С 1995 по 2010 г. главный редактор журнала «Психология». Занимался психологией взаимоотношений в малых группах, социальной психологией развития личности, социальной педагогической психологией и психологической культурой.

Автор свыше 400 научных, учебных и научно-популярных работ, в том числе 30 иностранных изданий на 16 языках. Его экспериментальные и теоретические исследования положили начало новой области психологической науки – возрастной и педагогической социальной психологии. Под его руководством возникла соответствующая научная школа, защищено свыше 40 кандидатских и 8 докторских диссертаций, разработана программа социально-педагогической реабилитации детей, пострадавших от аварии на Чернобыльской АЭС.

Действительный член Белорусской академии образования, Международной академии наук высшей школы (Москва), Международной акмеологической академии (Санкт-Петербург), Балтийской педагогической академии (Санкт-Петербург), на Всесоюзном съезде общества психологов СССР (1989) был избран его вице-президентом. Председатель Белорусского общества психологов.

Пергаменщик Леонид Абрамович (род. 15 сентября 1946 г. в г. Чита, Россия) – доктор психологических наук, профессор, декан факультета психологии учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет им. М. Танка».

Основатель направления «кризисная психология» в Республике Беларусь и автор первого учебника по кризисной психологии в СНГ. По его инициативе создано сообщество кризисных психологов в Республике Беларусь и сайт «Белорусский центр кризисной психологии».

Фурманов Игорь Александрович (род. 27 февраля 1960 г. в г. Запорожье, Украина) – белорусский психолог, заведующий кафедрой психологии Белорусского государственного университета.

Проводит исследование проблем, связанных с агрессивным поведением детей и взрослых, психологической адаптацией жертв насилия – физического, сексуального, психологического; вопросов семейных взаимоотношений, в том числе между поколениями.

Предложил рассматривать агрессию и нарушения поведения как реакцию на кризисную ситуацию, возникающую вследствие деприкации или фрустрации актуальных потребностей. Созданная им аффективно-динамическая модель показывает возможность возникновения агрессивного поведения у ребенка в результате неудовлетворения потребностей, а также влияния мотивационного, эмоционального, волевого и нравственного компонентов регуляции поведения, которые, взаимодействуя друг с другом, могут как усилить, так и ограничить агрессивную реакцию.

Шейнов Виктор Павлович (род. 3 мая 1940 г. в г. Ярославль, Россия) – профессор, доктор социологических наук, кандидат физико-математических наук, академик Международной академии информационных технологий, профессор кафедры психологии и педагогического мастерства Республиканского института высшей школы Белорусского государственного университета.

Является автором более 250 научных работ и более 40 книг по актуальным вопросам психологии, социологии и технологии управления, конфликтологии, риторики и др. Разработал теорию перманентного системного управления конфликтами в социальных группах и организациях и реализующую ее социальную технологию.

Проводит психологические и управленческие тренинги по собственной технологии активного группового обучения, включающей элементы сюжетно-ролевых игр, тренингов, деловых игр, видеотренинг. К настоящему моменту им проведены занятия на более чем 250 предприятиях и фирмах России, Беларуси, Украины, Латвии, Болгарии, Чехии и Словакии. Обучено более 7000 деловых людей.

Янчук Владимир Александрович (род. 13 марта 1954 г. в пос. Адыгени, Грузия) – доктор психологических наук, профессор, декан факультета психологии Академии последипломного образования, профессор кафедры психологии Белорусского государственного университета.

ного университета, приглашенный лектор Оксфордского, исследователь Сассекского, профессор Хамберсайдского университетов (Великобритания), приглашенный профессор Казахского национального университета имени аль-Фараби.

Автор методологического интегративно-эклетического подхода к анализу социальной феноменологии, развитого в социокультурно-интердетерминистский диалогический подход, актуализированный в метатеории интеграции психологического знания, идеи и прикладные аспекты которых реализованы в многочисленных диссертационных и научных исследованиях.

За заслуги в развитии науки и образования Республики Беларусь награжден медалью Франциска Скорины.

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	3
Лекция 1. Общая характеристика психологии как науки	5
Лекция 2. Методология психолого-педагогического исследования	18
Лекция 3. Сознание и самосознание	39
Лекция 4. Понятие личности в психологии	51
Лекция 5. Биологическая подструктура личности: познавательные процессы	64
Лекция 6. Индивидуально-типологические свойства личности: темперамент, характер, способности	84
Лекция 7. Эмоциональная сфера личности	98
Лекция 8. Мотивация деятельности человека	114
Лекция 9. Психология общения	121
Лекция 10. Психология малых групп и межгруппового взаимодействия	140
Лекция 11. Конфликт как явление индивидуальной и социальной жизни	147
Лекция 12. Социально-психологические особенности функционирования современной семьи	163
Лекция 13. Возрастная и педагогическая психология как отрасли психолого-педагогического знания	181
Лекция 14. Психология детства	195
Лекция 15. Подросток как субъект и объект учебной деятельности	207
Лекция 16. Студент как субъект и объект учебной деятельности	219
Лекция 17. Психология взрослости	233
Лекция 18. Психологические основы педагогической деятельности	243
Библиографический список	254
Приложение	257

Учебное издание

Курыло Ольга Владимировна

ПСИХОЛОГИЯ

Курс лекций

Редактор *Н. Н. Пьянусова*
Технический редактор *Н. Л. Якубовская*
Компьютерная верстка *Е. А. Радченко*

Подписано в печать 13.12.2019. Формат 60×84^{1/16}. Бумага офсетная.
Ризография. Гарнитура «Таймс». Усл. печ. л. 15,34. Уч.-изд. л. 14,85.
Тираж 50 экз. Заказ .

УО «Белорусская государственная сельскохозяйственная академия».
Свидетельство о ГРИИРПИ № 1/52 от 09.10.2013.
Ул. Мичурина, 13, 213407, г. Горки.

Отпечатано в УО «Белорусская государственная сельскохозяйственная академия».
Ул. Мичурина, 5, 213407, г. Горки.