



ҚАЗАҚСТАН РЕСПУБЛИКАСЫ
БІЛІМ ЖӘНЕ ҒЫЛЫМ МИНИСТРЛІГІ
МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
РЕСПУБЛИКИ КАЗАХСТАН



Қ.И.СӨТБАЕВ АТЫНДАҒЫ ҚАЗАҚ ҰЛТТЫҚ ТЕХНИКАЛЫҚ УНИВЕРСИТЕТІ
КАЗАХСКИЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ ТЕХНИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
ИМЕНИ К.И.САТПАЕВА



Н.М. Зыкова

ПСИХОЛОГИЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
РЕСПУБЛИКИ КАЗАХСТАН**

**КАЗАХСКИЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ ТЕХНИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ имени К.И. САТПАЕВА**

Н.М. Зыкова

ПСИХОЛОГИЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Рекомендовано Научно-методическим советом
Университета в качестве учебного пособия

Алматы 2011

УДК 159.9 (075.8)

ББК 88. 3я 73

3 96

3 96 Зыкова Н.М. Психология высшей школы: Учеб. пособие. – Алматы: КазНТУ, 2011. – 126 с. Ил. 7. Библиогр. – 67 назв.

ISBN 978–601–228–301–3

В учебном пособии рассматриваются вопросы, связанные с проблемами психологии высшей школы. Более детально и углубленно освещена проблема личности в психологии, возрастные особенности развития личности, психологические закономерности студенческого возраста. Также в систематизированном виде представлен материал по проблеме деятельности в психологии. Достаточно подробно раскрыты психологические закономерности учебной деятельности студентов. Представлен материал, отражающий психологические особенности развития сенсорно-перцептивных процессов студентов, а также особенности активизации внимания и памяти студентов. Рассмотрены психологические особенности мышления и интеллекта.

Представленный в учебном пособии материал поможет углубить психологические знания и вызвать желание использовать психологические знания в своей профессиональной деятельности.

Учебное пособие адресовано магистрантам всех специальностей, а также будет интересно и полезно преподавателям-эдвайзерам и всем тем, кто интересуется проблемами психологии высшей школы.

УДК 159.9 (075.8)

ББК 88. 3я 73

Рецензенты: А.А. Карабалина, зав. каф. ТиПП АГУ
им. К. Жубанова, канд. психолог. наук, доц.
У.С. Нургалиева, каф. ТиПП АГУ
им. К. Жубанова, канд. психолог. наук, доц.

ISBN 978–601–228–301–3

© Н.М. Зыкова, 2011

© КазНТУ, 2011

ВВЕДЕНИЕ

Интеграция Казахстана в мировую систему высшего образования, модернизация различных областей образования и социально-экономические преобразования в обществе предъявляют новые требования к системе высшего образования, к качеству подготовки специалистов. Образование в современном обществе стало одной из самых обширных сфер человеческой деятельности. Повысилась социальная роль образования, от его направленности и эффективности во многом зависят перспективы развития человечества. Это связано с тем, что важнейшей ценностью и основным капиталом современного общества является человек, способный к поиску и освоению новых знаний и принятию нестандартных решений. Это в свою очередь предъявляет высокие профессиональные требования и к современному преподавателю, который должен иметь специальную психолого-педагогическую подготовку. Студенты, прошедшие обучение в магистратуре, могут заниматься педагогической деятельностью, а именно преподавать технические дисциплины. Для этого необходимы знания основ психологии высшей школы. Психология высшей школы как учебная дисциплина способствует формированию знаний о психологических особенностях развития и формирования личности человека. Данная учебная дисциплина дает знания о психологических закономерностях студенческого возраста, о тех изменениях, которые происходят в личности студента, о функционировании познавательных процессов, об их активизации. Рассматриваются также вопросы, связанные с психологическими особенностями учебной деятельности студентов, какие факторы влияют на ее успешность, какова роль преподавателя высшей школы в учебной деятельности студентов.

На сегодняшний день отчетливо осознается проблема гуманизации и гуманитаризации высшего технического образования. Как известно, сущность гуманитаризации образования видится, прежде всего, в формировании культуры мышления, творческих способностей студента на основе глубокого понимания сущности человека. Вуз призван подготовить специалиста, способного к постоянному саморазвитию, самосовершенствованию, и чем богаче будет его натура, тем ярче она проявится в профессиональной деятельности. Психология высшей школы призвана дать современное научное представление о закономерностях поведения и развития человека, психологических особенностях студенческого возраста, а также модель взаимодействий между людьми внутри образовательной системы. Знания психологии высшей школы помогут выстроить и осуществить процесс саморазвития и самосовершенствования.

Впервые как самостоятельная дисциплина «Психология высшей школы» сложилась в системе институтов и факультетов повышения квалификации преподавателей вузов. В Московском университете на кафедре педагогики, психологии и методики преподавания в высшей школе в 1981 году под руководством А.В. Петровского была подготовлена самая первая программа по курсу «Основы педагогики и психологии высшей школы» для слушателей факультета переподготовки кадров и аспирантов. Хотя нужно отметить, что ранее были изданы учебные пособия М.И. Дьяченко и Л.А. Кандыбовича «Психология высшей школы» (Минск, 1978), «Основы вузовской педагогики» под редакцией Н.В. Кузьминой (Ленинград, 1972), С.И. Архангельского «Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы» (Москва, 1980). И уже в 1986 году под редакцией А.В. Петровского вышло в свет учебное пособие «Основы педагогики и психологии высшей школы» [52].

Психология высшей школы по праву является разделом педагогической психологии, хотя проблемы вузовского обучения решаются с использованием знаний из различных отраслей психологической науки.

В самом общем виде предметом психологии высшей школы выступают психологические закономерности и условия эффективности процессов обучения и воспитания в высшей школе. По мнению Д.Б. Смирнова, в данном предмете следует выделить и более

частные проблемы изучения. К ним можно отнести следующие вопросы: психологическая структура учебной деятельности; особенности формирования познавательных процессов студентов (профессионального восприятия, мышления, памяти, внимания); профессиональных способностей, черт личности, умений и навыков; знание и учет возрастных психических и психофизиологических особенностей студентов; дифференциально-психологические характеристики студентов, которые необходимо учитывать в процессе обучения и воспитания и методы их диагностики; социально-психологические закономерности формирования студенческого и преподавательского коллектива; психологические аспекты педагогического общения.

Изучение курса «Психологии высшей школы» способствует формированию психологического мышления, становлению психологических знаний и умений, необходимых как для профессиональной преподавательской деятельности, так и для повышения общей компетентности в межличностных отношениях. Психологическое мышление, прежде всего, предполагает формирование представлений о том, что каждый человек является уникальным и неповторимым, личность — это высшая ценность, и поэтому недопустимым является прямое вторжение и вмешательство в психику человека. Любые изменения в психике могут происходить только лишь в результате собственной деятельности человека.

1. Понятие личности в психологии

Еще в древности начало складываться понятие личности. Термин «личность» первоначально обозначал маску, которую надевал актёр древнего театра, затем самого актёра и его роль в представлении. Впоследствии термин «личность» стал обозначать реальную роль человека в общественной жизни. Понятие «личность» многопланово. И.С. Кон отмечал, что, с одной стороны, личностью обозначают конкретного индивида (лицо) как субъекта деятельности, в единстве его индивидуальных свойств и его социальных ролей. С другой стороны, личность понимается как социальное свойство индивида, как совокупность интегрированных в нем социально значимых черт, образовавшихся в процессе прямого и косвенного взаимодействия данного лица с другими людьми и делающих его субъектом труда, познания и общения [28].

Личность одна из самых сложных категорий в психологии. На сегодняшний день в психологии столько определений личности (200), сколько психологов занимается изучением данной проблемы.

По мнению А.Н. Леонтьева, личность – это психологическое образование особого типа, порождаемое жизнью человека в обществе. Соподчинение различных деятельностей создаёт основание личности, формирование которой происходит в онтогенезе прижизненно. Интересно отметить, что А.Н. Леонтьев не относил к личности те особенности, которые являются генотипически обусловленными: физическая конституция, тип нервной системы, темперамент, динамические силы биологических потребностей, эффективность, природные задатки, а также прижизненно приобретённые навыки, знания, умения, в том числе профессиональные. Он считал, что это составляет индивидные свойства человека. Свойства индивида не переходят в свойства личности. Хотя и трансформированные, они так и остаются индивидными свойствами, не определяя складывающейся личности, а составляя предпосылки и условия её формирования. Личность как и индивид есть продукт интеграции процессов, осуществляющих жизненные отношения субъекта [32].

А.В. Петровский даёт следующее определение личности: «Личностью в психологии обозначается системное социальное ка-

чество, приобретаемое индивидом в предметной деятельности и общении и характеризующее уровень и качество представленности общественных отношений в индивиде».

Из предложенных определений становится понятно, что личность – это особое качество, которое приобретается индивидом в обществе, причём особое «сверхчувственное» качество, т. е. внутренне расчленённое, сложное качество. Это качество отличается от чувственно воспринимаемых свойств индивида: телесности, индивидуальных особенностей поведения, речи, мимики, жестов. Личность неотделима от системы социальных связей, в которую она включена. Чтобы понять, как сформировались те или иные свойства личности, нужно рассмотреть её жизнь в обществе, её движение в системе общественных отношений. Общественные отношения – часть, сторона, аспект личности как социального качества индивида. Включённость индивида в те или иные общности определяет содержание и характер выполняемых ими деятельности, круг и способы общения с другими людьми, т. е. особенности его образа жизни, социального бытия. Но образ жизни отдельных индивидов, тех или иных общностей людей, а также общества в целом определяется исторически развивающейся системой общественных отношений. Следует также отметить, что способы включения конкретных личностей в разные виды общественных отношений различны. Соответственно различна степень их реализации в жизни каждой личности, и поэтому по-разному складываются взаимосвязи разных форм деятельности и общения.

Для того чтобы произвести социально-психологический анализ личности, необходимо четко разграничить понятия «индивид», «личность», «индивидуальность».

Следует отметить, что наиболее общим понятием является понятие «человек», т. е. биосоциальное существо, обладающее членораздельной речью, сознанием, высшими психическими функциями (абстрактно-логическим мышлением, логической памятью), способное создавать орудия, пользоваться ими в процессе общественного труда.

Индивид – это биологический организм, носитель общих генотипических наследственных свойств биологического вида. Это

представитель вида «Homo sapiens». По мнению А.Н. Леонтьева, понятие индивид выражает, во-первых, целостность и неделимость отдельной особи данного биологического вида, во-вторых, особенности конкретного представителя вида, отличающие его от других представителей этого вида. Индивидуальные же свойства, в том числе генотипически обусловленные, могут многообразно меняться в ходе жизни человека, однако от этого личностными не становятся. Личность не есть обогащённый предшествующим опытом индивид. Свойства индивида не переходят в свойства личности. Хотя и трансформированные, они так и остаются индивидуальными свойствами, не определяя складывающейся личности, а составляя предпосылки и условия её формирования [33].

Личностью мы становимся под влиянием жизни в обществе, воспитания, обучения, общения, взаимодействия. Личность есть понятие социальное, она выражает все, что есть в человеке надприродного, исторического. Личность не врожденна, но возникает в результате культурного и социального развития.

Понять личность можно только в системе устойчивых межличностных связей, опосредованных содержанием, ценностями, смыслом совместной деятельности каждого из участников. Эти межличностные связи проявляются в конкретных индивидуальных свойствах и поступках людей, входящих в группу, коллектив.

Личность каждого человека наделена только ей присущим сочетанием черт и особенностей, образующих её индивидуальность – сочетание психологических особенностей человека, составляющих его своеобразие, его отличие от других людей. И.С. Кон полагал, что индивидуальность как неповторимость каждого отдельного человека есть, прежде всего, факт биологический. Число возможных комбинаций человеческих генов с их возможными мутациями биологи считают едва ли не большим, чем число атомов во вселенной. Каждый человеческий организм является носителем единственного в своем роде генотипа (генетическая конституция организма), который обуславливает соответствующий фенотип (внешнее проявление какого-либо признака) [28]. Он также считал, что человек чрезвычайно пластичен, но в его индивидуальности содержатся в диалектически снятом виде все этапы его предшествующего развития,

со всеми их зигзагами и противоречиями. Индивидуальные особенности человека существенно влияют на выбор его социальных ролей и на их реализацию.

Индивидуальность проявляется в чертах характера, темперамента, привычках, преобладающих интересах, в качествах познавательных процессов, способностях, индивидуальном стиле деятельности. Она также выражается в наличии разного опыта, знаний, умений, убеждений. Свою индивидуальность мы доказываем и утверждаем.

Подобно тому, как понятие индивид и личность не тождественны, личность и индивидуальность в свою очередь образуют единство, но не тождество.

Итак, индивидуальность – лишь одна из сторон личности человека. С.Л. Рубинштейн полагал, что все психические процессы, с изучения которых начинается анализ психического содержания деятельности человека, протекают в личности, и каждый из них в своем реальном протекании зависит от нее. Зависимость психических процессов от личности как индивидуальности выражается, прежде всего, в индивидуально-дифференциальных различиях. Люди в зависимости от общего склада индивидуальности различаются по типам восприятия и наблюдения, памяти, внимания, а также по содержанию воспринимаемого, что в свою очередь выступает в избирательном характере запоминания и забывания [48].

Большинство психологов полагает, что человек личностью не рождается, а становится. Однако в современной психологии нет единой теории формирования и развития личности. Существуют следующие подходы. Биогенетический подход (С. Холл, З. Фрейд) основывается на том, что основой развития личности выступают биологические процессы созревания организма. Социогенетический подход (Э.Торндайк, Б. Скиннер) рассматривает в качестве основополагающего момента развития личности структуру общества, способы социализации, взаимоотношения с окружающими. Психогенетический подход (Ж. Пиаже, Дж. Келли) не отрицает ни биологических, ни социальных факторов, но на первый план выдвигает развитие собственно психических явлений.

Общепсихологическая теория личности развивается под влиянием научных работ К.А. Абульхановой-Славской, Б.Г. Ананьева, Л.И. Анциферовой, Л.С. Выготского, А.Г. Ковалева, А.Н. Леонтьева, Б.Ф. Ломова, В.С. Мерлина, В.Н. Мясищева, А.В. Петровского, К.К. Платонова, Б.М. Теплова, С.Л. Рубинштейна. Эта теория базируется на понимании психологии личности как единства деятельности, сознания личности и детерминирующих ее внешних условий, действующих через внутренние причины. Деятельностный подход решительно отвергает «теорию двух факторов», согласно которой личность есть некоторый усредненный результат влияния биологических особенностей самого человека (генотип) и социальных, средовых воздействий. Оба эти фактора являются вторичными, и их влияние опосредствуется активным выбором субъекта деятельности [7].

Источник развития личности лежит в ее внутренних противоречиях, разрешение которых тем или иным способом преобразует саму личность. Развитие личности – это не равномерное поступательное движение: в нем есть кризисные периоды и переломные моменты, возможны распад и деградация.

Ядро личности, согласно теории деятельности, – это совокупность действенных отношений, реализуемых в деятельности и обнаруживающих себя в ее мотивах, поэтому основой личности является иерархическая структура ее мотивов.

О личности можно говорить лишь тогда, когда обнаруживается соподчинение мотивов с выделением в качестве главных, доминирующих социальных мотивов, регулирующих отношения с другими людьми [11]. Личность начинается с определенного поступка в неопределенной ситуации. Такая ситуация есть борьба двух равнозначных побуждений или мотивов, выбор между которыми трудноосуществим. Примером первого рождения личности является феномен «горькой конфеты», описанный А.Н. Леонтьевым. Так, ребенку предлагается достать лежащий на стуле предмет (и получить за это в награду вкусную конфету), не вставая со стула, который стоит достаточно далеко. Совершенно ясно, что так достать предмет невозможно, и, пока экспериментатор будет находиться в комнате, ребенок не встанет со стула. В данной ситуации как раз и воспроизводится борьба двух побуждений (мотивов): один из них – будущая

награда, а другой – это социокультурный запрет, договоренность с взрослым об условиях. Далее взрослый на несколько минут выходит из комнаты, продолжая наблюдать за ребенком из соседнего помещения. И тогда ребенок, видя, что взрослого нет, быстро встает со стула и забирает со стола искомый предмет. В следующий момент входит взрослый и видит, что задача решена, но спрашивает, вставал ли ребенок со стула. Ребенок отвечает, что не вставал, и тогда экспериментатор предлагает в награду конфету. Возникает феномен – уникальное явление, когда ребенок отказывается от предложенной конфеты и плачет. Конфета в данном случае оказалась незаслуженной наградой, последствием нарушения социокультурной договоренности, т. е., по выражению А.Н. Леонтьева, «горькой по личностному смыслу» [33]. Таким образом, в ребенке происходит борьба и структурирование мотивов: один из мотивов становится ведущим, а другой соподчиненным. Таким образом, происходит рост личности, ведь именно структура мотивов есть ядро личности.

Второе рождение личности, по мнению психологов, происходит тогда, когда подростку предоставляется право самостоятельно го выбора, например, будущей профессии. Он вынужден выбирать, опираясь на собственные побуждения и осознавая их. Второе рождение личности – это осознание ее мотивов, потому что, осознавая свои мотивы, человек может изменить их структуру, а значит, и ядро личности и родиться во второй раз.

Л.И. Божович выделяет 2 основных критерия, которые определяют человека как личность:

1) человека можно считать личностью, если в его мотивах существует иерархия, т. е. если он способен преодолеть собственные непосредственные побуждения ради чего-то другого. Это говорит о том, что человек способен к опосредованному поведению. При этом мотивы, по которым преодолеваются непосредственные побуждения, социально значимы;

2) человек является личностью, если он способен к сознательному руководству собственным поведением. Это руководство осуществляется на основе осознанных мотивов, целей и принципов [11].

Итак, личность это социально-психологическая сущность человека, формирующаяся в результате усвоения человеком общест-

венных форм сознания и поведения, общественно-исторического опыта человечества.

Связь и взаимодействие относительно устойчивых компонентов личности представляют ее структуру. В психологии существует ряд попыток представить структуру личности (А.Г. Ковалев, В.С. Мерлин, К.К. Платонов, В.А. Крутецкий, А.И. Щербаков). *Наиболее обоснованную и развернутую структуру личности предложил К.К. Платонов (см. рис.1).*

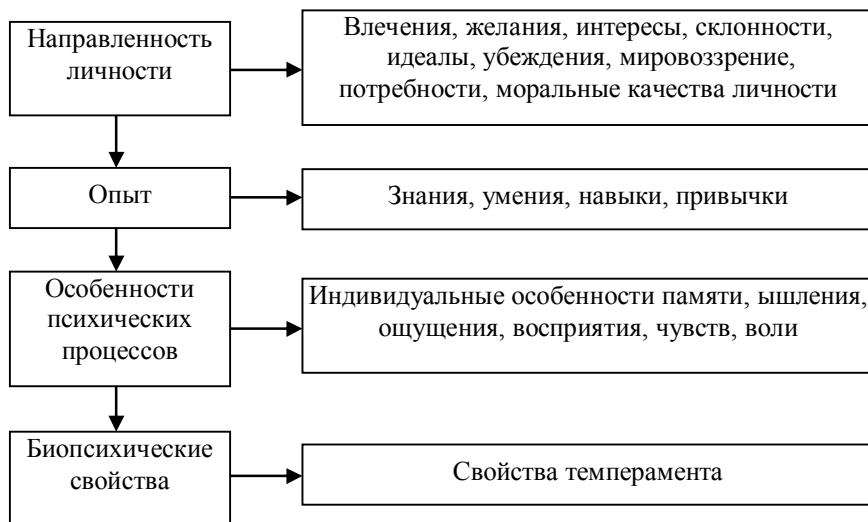


Рис. 1. Структура личности по К.К. Платонову

На основе критерия соотношения социального и биологического в качествах личности в ее структуре выделены четыре иерархически соотносящиеся подструктуры: направленность, опыт, индивидуальные особенности психических процессов, биопсихические особенности [7].

Подструктура «направленность личности» объединяет качества направленности и отношения личности, проявляющиеся как моральные черты. Черты личности, входящие в эту подструктуру, в

большинстве случаев не имеют непосредственных врожденных задатков (исключая влечения и склонности), а отражают индивидуально преломленное общественное сознание. Направленность личности, по мнению К.К. Платонова, включает в себя влечения, желания, интересы, склонности, идеалы, убеждения, мировоззрение. Здесь также проявляются отношения, моральные качества личности, различные потребности. Эта подструктура формируется путем воспитания. Подструктура «опыт», по мнению автора, объединяет знания, навыки, умения, привычки, приобретенные в личном опыте путем обучения, но здесь уже оказывают влияние биологически и даже генетически обусловленные свойства личности. Эту подструктуру автор считает индивидуальной культурой или подготовленностью. Подструктура «особенности психических процессов» включает в себя индивидуальные особенности отдельных психических процессов, психических функций, понимаемых как формы психического отражения: памяти, эмоций, ощущений, мышления, восприятия, чувств, воли. Подструктура «биопсихические свойства» объединяет свойства темперамента, возрастные свойства личности и патологические. Свойства этой подструктуры в большей степени зависят от физиологических особенностей мозга, а социальное влияние, как полагал автор, их только субординирует и компенсирует. Активность этой подструктуры определяется основными свойствами нервной системы.

А.Г. Ковалев выделяет такие компоненты структуры личности как:

- направленность личности – это система устойчивых представлений, потребностей, интересов, идеалов, т. е. то, чего хочет человек. Она задает главные тенденции поведения;

- способности – это характеристика того, что может человек; это ансамбль интеллектуальных, волевых и эмоциональных свойств личности. Способности обеспечивают успешность деятельности;

- характер – синтез отношений и способов поведения человека. Характер представляет то, что есть сам человек. Это также совокупность морально-нравственных и волевых свойств человека. Морально-нравственные свойства отражают представление личности об основных нормативных действиях человека, закрепленных в

обычаях и традициях. Волевые качества включают решительность, настойчивость, мужество и самообладание, которые обеспечивают определенный стиль поведения и способ решения практических задач;

– самоконтроль – это совокупность свойств саморегуляции, связанная с осознанием личностью самой себя. Данный блок подструктуры надстраивается над всеми остальными блоками и осуществляет над ними контроль (рис. 2) [26].



Рис. 2. Структура личности по А.Г.Ковалеву

По мнению автора, все блоки личности действуют взаимосвязанно и образуют системные, целостные свойства.

С.Л. Рубинштейн полагал, что в структуру личности входят следующие подструктуры (рис.3):

– направленность – проявляется в потребностях, интересах, идеалах, убеждениях, доминирующих мотивах деятельности, поведения, мировоззрений;

– знания, умения, навыки – приобретаются в процессе жизни и познавательной деятельности;

– индивидуально-психологические особенности темперамента, характера и способности [48].



Рис. 3. Структура личности по С.Л. Рубинштейну

Несмотря на различие структур личности, представленных в психологии, во всех подходах в качестве ведущей характеристики выделяется ее направленность. Направленность выступает как системообразующее свойство личности, определяющее ее психологический склад. Под направленностью понимается также совокупность устойчивых мотивов, ориентирующих деятельность личности и относительно независимых от наличных ситуаций. Она всегда социально обусловлена и формируется под воздействием воспитания. Направленность это также установки, ставшие свойствами личности. Направленность включает несколько связанных иерархических форм: влечение, желание, стремление, интерес, склонность, идеал, мировоззрение, убеждение. Все формы направленности личности вместе с тем являются мотивами ее деятельности.

Во многих теориях личности высказывается предположение о том, что личность как социально-психологический феномен представляет собой жизненно устойчивое в своих основных проявлениях образование. Устойчивость личности характеризует последовательность ее действий и предсказуемость ее поведения, придает ее поступкам закономерный характер. Ощущение устойчивости собственной личности и личности другого – важное условие внутреннего благополучия человека и установления нормальных взаимоотноше-

ний с окружающими людьми. Если бы в каких-то существенных для общения с людьми проявлениях личность не была устойчивой, то людям трудно было бы взаимодействовать друг с другом, добиваться взаимопонимания. Ведь каждый раз они вынуждены были бы заново приспосабливаться к человеку, и были бы не в состоянии предсказывать его поведение.

В мировой психологической науке на протяжении XX века сформировались основные направления, в русле которых были разработаны наиболее значительные и известные теории личности.

Основателем психоаналитического направления считают Зигмунда Фрейда [61]. Он утверждал, что поведение человека полностью детерминировано его сексуальными и агрессивными мотивами. Внутренний мир личности полностью субъективен. Человек находится в плену собственного внутреннего мира. Иначе говоря, активность человека зависит от инстинктивных побуждений и, прежде всего, полового инстинкта и инстинкта самосохранения. Однако в обществе инстинкты не могут проявлять себя свободно, как например, в животном мире, потому что общество накладывает на человека множество ограничений, инстинкты подвергаются «цензуре» и это заставляет человека подавлять, тормозить их. Таким образом, по мнению З. Фрейда, инстинктивные влечения вытесняются из сознательной жизни личности как недопустимые и тем самым переходят в сферу бессознательного, но не исчезают. Они сохраняют свой энергетический потенциал, свою активность и из сферы бессознательного управляют поведением человека, сублимируясь в различные формы человеческой культуры и продукты человеческой деятельности. Находясь в сфере бессознательного инстинктивные влечения, в зависимости от своего происхождения, объединяются в соответствующие комплексы, которые, по мнению Фрейда З., и являются истинным источником активности личности. Поэтому очень важно для преодоления внутренних конфликтов выявить бессознательные «комплексы» и содействовать их осознанию.

Согласно З. Фрейду, психическая жизнь протекает на трех уровнях: сознательном, предсознательном, бессознательном [61]. Уровень сознания состоит из ощущений и переживаний, которые мы осознаем в данный момент времени. Сознание охватывает толь-

ко малый процент всей информации, хранящейся в мозгу, причем определенная информация осознается лишь в течение короткого периода времени, а затем быстро погружается на уровень предсознательного или бессознательного, по мере того, как внимание человека перемещается на другие сигналы.

Уровень предсознательного иногда называют «доступной памятью», включает в себя весь опыт, который не осознается в данный момент, но может легко вернуться в сознание спонтанно или в результате минимального усилия. Самая глубокая и значимая область человеческой психики – это бессознательная. Это хранилище инстинктов, плюс эмоции и воспоминания, которые настолько угрожают сознанию, что были подавлены и вытеснены в область бессознательного, но именно этот неосознаваемый материал и определяет повседневное функционирование человека, хотя он этого не осознает. Бессознательные переживания полностью недоступны сознанию человека, но в значительной степени определяют действия людей.

Клинические наблюдения позволили З. Фрейду сформулировать психологическую концепцию, согласно которой психика, личность человека, состоит из трех структур. ОНО (ид) – бессознательное, бурлящий котел биологических врожденных инстинктивных влечений. Насыщено сексуальной энергией «либидо». Подчиняется принципу удовольствия, т. е. удовольствие и счастье есть главные цели в жизни человека. Я (эго) – сознание, находящееся в состоянии конфликта с «ОНО», подавляет сексуальные влечения, подчиняется принципу реальности. СВЕРХ-Я (сверхсознание) – носитель моральных стандартов, эта часть личности исполняет роль критика, цензора, совести. «СВЕРХ Я» не пускает инстинкты в «Я», и тогда энергия этих инстинктов трансформируется (сублимирует) в те формы деятельности, которые приемлемы для общества и человека (творчество, искусство) в определенных формах поведения – сны, описки, обмолвки, оговорки, шутки, каламбуры. Если же энергия «либидо» не находит выхода, то у человека могут развиваться различные психические болезни, неврозы, истерика, тоска.

Для спасения от конфликта между «Я» и «ОНО» применяются средства психологической защиты: вытеснение, отрицание и т. д.

Защитное поведение позволяет человеку защититься от тех проблем, которые он пока не может решить, позволяет снять тревогу от угрожающих событий (потеря близкого человека, потеря любви к себе), позволяет уйти от «угрожающей реальности», иногда преобразовать эту угрозу. С одной стороны, защитные механизмы необходимы, но на время, пока человек не может решить проблему, но потом, если человек проблему не решает, защитный механизм может явиться препятствием личностного роста, поведение человека становится малопредсказуемым, человек уходит от реальности и от тех проблем, которые нужно решить.

Один из защитных механизмов – вытеснение. Вытеснение – это непроизвольное удаление неприятных или недозволенных желаний, мыслей, чувств, переживаний в тех или иных ситуациях из сознания в область бессознательной психики. Вытесненные мысли не утрачивают своей активности и для предотвращения их прорыва в сознание требуется расход психической энергии, в результате чего энергии не хватает для поддержания деятельности и здоровья, и это, в свою очередь, является источником телесных заболеваний психогенной природы (головные боли, артриты, язва, астма, гипертония, сердечные заболевания и т. д.). Отрицание – уход в фантазию, отрицание какого-либо события как «неправды». Человек перестает замечать противоречия в своих суждениях и проявляет безразличие к логике, начинает утверждать, что это неправда, этого не может быть. Все люди в какой-то степени используют защитные механизмы, и это является нежелательным в том случае, если человек чрезмерно на них полагается, когда они искажают картину потребностей, страхов, стремлений. Все защитные механизмы действуют на неосознанном уровне и поэтому являются средствами самообмана, искажают, отрицают восприятие реальности, чтобы сделать тревогу менее угрожающей для человека.

Итак, З. Фрейд полагал, что активность человека это биологическая природная сила. Она аналогична инстинктам животных, т. е. такая же бессознательная. Функция общества заключается в ограничении и «цензуре» влечений. Личность, по сути, является биологическим существом.

К теории классического психоанализа близка аналитическая теория личности швейцарского исследователя Карла Юнга. Главным источником развития личности К. Юнг считал врожденные психологические факторы. По наследству от родителей человек получает готовые первичные идеи – «архетипы». Например, есть идеи Бога, добра, зла, которые присущи всем народам. Архетипы передаются по наследству вместе со структурой мозга и являются ее психологическим аспектом. Архетипы, с одной стороны, обуславливают предрасположенность к поведению определенного типа, а с другой – коллективные идеи, образы, теории человечества в ту или иную эпоху, проявляющиеся в мифах, сказках, искусстве и выражающие «дух эпохи». К. Юнг считал, что архетипы отражаются в сновидениях, фантазиях, а также встречаются в виде символов, используемых в искусстве, литературе, архитектуре и религии. Смысл жизни каждого человека, согласно Юнгу, – наполнить врожденные архетипы конкретным содержанием [62].

К. Юнг рассматривал структуру личности как состоящую из трех компонентов: 1) сознание – эго – Я; 2) индивидуальное бессознательное – ОНО; 3) коллективное бессознательное, состоящее из психических первообразов или архетипов. *Сознание*, по мнению К. Юнга, включает в себя восприятие, мышление, волю, эмоции, интуицию, влечения. Оно служит основой самосознания и включает те мысли и чувства, воспоминания и ощущения, благодаря которым мы осознаем себя, регулируем свою сознательную деятельность. *Индивидуальное бессознательное* – совокупность «комплексов», или эмоционально заряженных мыслей и чувств, вытесненных из сознания, а также врожденные биологические инстинкты и побуждения. По мнению Юнга, «комплексы» являются либо следствием, либо причиной конфликта, шока, потрясения, неловкости. Они содержат воспоминания, желания, опасения, обязанности, мысли, от которых не удастся отделаться, и поэтому постоянно мешают и вредят, вмешиваясь в сознательную жизнь. Комплексы проявляются в виде тех или иных симптомов (психические и поведенческие странности и нарушения, телесные недомогания и болезни) [62].

Например, «комплекс власти», когда человек всю свою психическую энергию вкладывает в деятельность, прямо или косвенно

связанную со стремлением к власти. Комплексы несут в себе разрушительную силу и чтобы их скорректировать нужно, извлечь из бессознательного эмоционально заряженный комплекс, осознать его и изменить его эмоциональный знак. *Коллективное бессознательное* – глубинный уровень психики, в нем собран весь культурно-исторический опыт человечества, представленный в виде унаследованных архетипов. Например, во снах имеется определенное сходство с мифологическими, фольклорными сюжетами, хотя человек сознательно этих мифов, идей мог не знать. Юнг полагал, что исследовать коллективное бессознательное можно двумя путями: через изучение мифологии, а также путем анализа психики человека. Обычные и повторяющиеся реальности человеческой жизни создают мощные архетипы – архетип «Мать», «Отец», «Женщина» и др. Архетип «Мать» – это обобщенный образ всех матерей прошлого, могущественный первообраз, который окрашивает в течение индивидуальной и сознательной жизни отношение человека к матери, женщине. Архетип Отца – тоже обобщенный образ всех отцов прошлого. Он определяет отношение человека к мужчине, закону, к государству, к разуму. У мужчин проявляется архетип женщины – Анимы, у женщин архетип мужчины – Анимус. Архетип женщины – «Анимы» – чувственный образ женщины, который тысячелетиями носит в себе мужчина. Архетип мужчины – Анимус – это образ мужчины, каким его с давних пор знала женщина.

Юнг считал, что до тех пор, пока архетип не спроецирован на какой-то объект, архетип остается идентифицированным с человеком и помимо его воли будет в нем проявляться. Например, в мужчине архетип Анимы выражается в виде необузданных эмоций. У женщин архетип Анимус проявляется в стойкости, побуждает их спорить, отстаивать свое мнение. Эти архетипы основаны на том биологическом факте, что в организме женщин и мужчин вырабатываются и мужские, и женские гормоны.

Юнг впервые предложил различать две психологические установки, или ориентации личности: экстраверсию и интроверсию. У каждого человека присутствуют обе установки, но одна из них является доминирующей. Экстраверсия – направленность вовне, к

внешнему миру, к другим людям. Интроверсия – направленность внутрь себя, в свой внутренний мир.

«Обретение самости» является результатом стремления различных компонентов личности к единству. Архетип «самости» становится центром личности и уравнивает многие противоположные качества, входящие в состав личности. Развитие личности, или индивидуация, по Юнгу, – это процесс интеграции многих внутриличностных функций и тенденций. В своей конечной реализации процесс индивидуации предполагает выведение архетипа Самости в центр личности. В процессе индивидуации может произойти, по Юнгу, самореализация, но, к сожалению, она доступна далеко не всем людям, а лишь высокообразованным и высоконравственным [62].

Итак, Юнг полагал, что конечная жизненная цель – это полная реализация «Я», т. е. становление единого, неповторимого и целостного человека. Личность – это совокупность врожденных и реализованных архетипов, а структура личности определяется как индивидуальное своеобразие соотношения отдельных свойств архетипов.

В середине XX века сформировалась гуманистическая психология, которая рассматривает человека как изначально хорошего, имеющего врожденные потенциальные духовные потребности и качества, но эти потребности могут быть временно заблокированы неблагоприятными условиями жизни и не проявляться в реальном поведении человека. Характерной чертой гуманистической психологии является рассмотрение человека как уникальной целостности, открытой миру и способной к самосовершенствованию. Гуманистическая психология изучает здоровые, гармоничные личности, достигшие вершины личностного развития. Такие личности составляют лишь 1–4 % от общего количества людей, а остальные из нас находятся на той или иной ступени развития.

А. Маслоу одним из ведущих исследователей в области мотивации разработал иерархию потребностей. Он считал, что существует пять уровней потребностей. Физиологический (потребность в еде, во сне), потребности в безопасности (потребность в квартире, работе, материальной надежности), потребности в принадлежности, т. е. так называемые социальные потребности (в общении, ласке, понимании людьми,

создании семьи), потребность в уважении, осознании собственного достоинства (уважение, социальный успех, престиж), потребность в самоактуализации (самореализация, осмысление своего назначения в мире, потребность в творчестве, красоте).

А. Маслоу сформулировал закон поступательного развития мотивации, согласно которому мотивация человека развивается поступательно, т. е. движение на более высокий уровень происходит в том случае, если удовлетворены потребности низшего уровня. Например, если человек голоден и у него нет крыши над головой, то ему будет трудно создать семью и тем более испытывать уважение к себе или заниматься творчеством. С момента удовлетворения низшие потребности перестают быть потребностями, т. е. теряют мотивирующую силу. Чем выше уровень мотива, тем менее жизненно необходимыми являются соответствующие потребности: тем дольше можно задержать их реализацию. Для многих людей, по мнению А. Маслоу, присущи так называемые «неврозы существования». Если человек пытается понять смысл своей жизни, полно реализовать себя, свои способности, он постепенно переходит на высшую ступень личностного саморазвития. Самоактуализирующиеся личности способны принимать жизнь такой, какая она есть, не ругая и не прячась от нее. Они используют конструктивный подход к жизни и неудачам, способны принимать людей такими, какие они есть, не критикуя и не осуждая их. Им свойственно чувство собственного достоинства и самоуважения. Они стремятся к самосовершенствованию, улучшению своего характера. Такие люди открыты новому опыту [62].

Гуманисты считали, что поскольку у человека есть потребность в самоуважении и он хочет получить положительное отношение к себе людей, то человек порой скрывает свои истинные мысли и чувства, желания, внешне демонстрируя вместо этого те, что получают одобрение окружающих. В результате чего человек все меньше и меньше остается самим собой, возникает внутренний разлад между желаниями и внешним поведением человека, какая-то часть личности подавляется, прячется и это вызывает внутреннюю напряженность, невротичность. Поэтому единственный способ не мешать тенденции актуализации и развития личности человека –

это дать ему безусловное позитивное внимание, т. е. человека любят и принимают без критики и оговорок. Конечно, безусловное позитивное внимание не означает, что будут поддерживаться ошибочные или антисоциальные действия. На ошибки необходимо указать, но при этом человек должен знать и чувствовать к себе позитивное отношение. Тогда и будет формировать позитивное отношение человека к самому себе.

По мнению гуманистов, многие люди недовольны собой, не способны принимать себя и соответственно не могут принимать других, недовольны всей жизнью и всеми окружающими людьми. Нелюбовь к себе сопровождается враждебностью к другим. Самопринятие является важным условием для полноценного функционирования человека. Психически здоровый и «полноценно функционирующий» человек – это тот, кто использует свои способности и таланты, реализует свой потенциал и движется к полному познанию себя и сферы своих переживаний, успешно сотрудничая с другими людьми.

Итак, психологический мир каждого человека это сложное и тонкое образование, которое включает в себя восприятие и познание окружающей действительности, мир переживаний, отношений с другими людьми. Этот мир можно познать и понять. В психологическом мире переплетаются сознательные и бессознательные аспекты, но главное должна быть достигнута интеграция всех аспектов души и тогда человек будет ощущать единство, гармонию и целостность.

Психологический мир личности формируется в системе общественных отношений, и поэтому отношения «преподаватель – студент» должны строиться на основе оптимального использования свойств индивидуальности.

Личностью является человек, у которого есть свои позиции, свое сознательное отношение к жизни, мировоззрение, которое сформировано. В личности протекают психические процессы, которые зависят от индивидуальности человека. Ядром личности выступают мотивы, которые образуют направленность личности. Изучив и поняв направленность личности, можно ответить на вопрос: чего человек хочет, к чему он стремится?

Контрольные вопросы:

1. Что понимается под понятием «личность» в психологии?
2. По каким критериям мы можем считать, что человек действительно является личностью?
3. Что такое структура личности? Как вы думаете, какой из структурных компонентов личности является определяющим и почему?
4. Согласны ли вы с положениями гуманистической психологии, если не согласны, то с какими?
5. Чем отличается понятие «индивид» от понятия «личность»?

2. Возрастные особенности развития личности

Под **развитием** в психологии обычно понимается изменение или функционирование системы, сопровождающееся появлением нового качества (возникновением качественных новообразований).

Л.И. Анцыферова (1978) выделяет особенности этого процесса:

1) необратимость – любая деградация, обратное развитие не является зеркальным отражением поступательного развития; полное восстановление того, что было раньше, невозможно;

2) любое развитие включает в себя две диахронические структуры – прогресс и регресс;

3) неравномерность развития – периоды резких качественных скачков сменяются постепенным накоплением количественных изменений;

4) зигзагообразность развития – неизбежным во всяком развитии является не только замедление, но и откат назад, ухудшение функционирования системы как условие нового подъема;

5) переход стадий развития в уровни – при появлении нового уровня функционирования старый не уничтожается, но сохраняется с некоторыми специфичными только для него функциями в качестве одного из иерархических уровней новой системы [4].

«Развитие» в психологии понимается с различных позиций.

1. Развитие как рост – под ростом понимается процесс количественного изменения (накопления) внешних признаков объекта, из-

меряемых в высоте, длине, ширине, толщине, весе и т. п. Это значит, во-первых, рост есть всего лишь одна из сторон развития, во-вторых, рост есть лишь внешний показатель развития; в-третьих, рост может касаться только количественной характеристики развития.

2. Развитие как созревание – под созреванием понимаются морфологические изменения, протекающие под непосредственным управлением генетического аппарата. Это значит, подчеркивается значение биологической наследственности и соответственно уменьшается значение других сторон развития. Примерами созревания могут быть – созревание мозга, нервной и мышечной систем, эндокринных желез.

3. Развитие как совершенствование – изначально предполагается наличие цели, в качестве которой выступает некоторая «совершенная», т. е. самая лучшая, образцовая, идеальная форма развития.

4. Развитие как универсальное изменение – основной критерий развития требование общности, универсальности происходящих изменений. Это значит, что одинаковые изменения должны иметь место у людей разных культур, вероисповеданий, языков, уровней развития.

5. Развитие как количественно-качественные изменения. Количественные изменения могут быть при понимании развития как рост: увеличение запаса слов, приращение высоты тела. Качественные изменения – физиологические изменения в возрасте, понимание многозначности слов в поговорках.

6. Развитие как изменения, влекущие за собой новые изменения. Речь идет об идее эволюционной преемственности изменений. Изменения, происходящие в развитии, могут быть:

- количественными – качественными;
- непрерывными и дискретными, скачкообразными;
- универсальными – индивидуальными;
- обратимыми – необратимыми;
- целенаправленными – ненаправленными;
- прогрессивными – регрессивными [5].

Развитие личности осуществляется под воздействием определенных факторов. Вопрос о том, что важнее в детерминации развития человека — наследственность («врожденное») или среда («при-

обретенное»), обсуждался столетиями. Например, в XVII веке английский философ Джон Локк отвергал господствовавшее тогда представление, что младенец – это маленький взрослый, приходящий в мир уже полностью наделенным способностями и знанием, и ему надо только расти, чтобы эти унаследованные свойства проявились. Локк считал, что все обстоит наоборот и разум новорожденного – это «чистая доска» (лат. *tabula rasa*). На ней записывается опыт младенца – то, что он видит, слышит, ощущает на ощупь, вкус и запах, его чувства.

Джон Локк считал, что все знания приходят к нам через органы чувств. Они обеспечиваются опытом, и никакие знания или идеи заранее в человека не встроены. Когда Чарльз Дарвин выдвинул свою теорию эволюции (1859), в которой делался упор на биологическую основу развития человека, идея наследования человеческих свойств и черт возродилась вновь. Активизировались биологические теории, согласно которым человек – это тоже животное, у них общие формы поведения, общие потребности в пище, в воде, в продолжении рода, в стремлении к физическому комфорту, самосохранению и развитию. Разница лишь в том, что органические потребности люди удовлетворяют по-другому, чем животные. Черты личности, характер, способности, формы поведения (альтруизм, агрессивность, полороловое поведение) имеют врожденный характер.

В противовес биологическим теориям появились и социологические теории. В них человек рассматривался как часть и продукт общества. Будучи членом общества, человек в нем не только исполняет различные роли, но в своем поведении руководствуется определенными социальными нормами. Они входят в структуру личности. Спор психологов о том, что предопределяет развитие – наследственность или среда – привел к появлению идей конвергенции двух факторов. В. Штерн считал, что психологическое развитие – это просто появление врожденных эндогенных факторов и не простое восприятие внешних воздействий, а результат конвергенции внутренних задатков с внешними условиями жизни. Однако в XX веке с появлением бихевиоризма, опять стал доминировать взгляд о преимущественной роли окружения. Бихевиористы Джон Б., Уотсон и Б.Ф. Скиннер утверждали, что человек по своей природе

весьма податлив: раннее обучение может сделать из ребенка какого угодно взрослого, независимо от его наследственности [8].

Сегодня большинство психологов согласны не только с тем, что важная роль принадлежит и врожденному, и окружающей среде, но и с тем, что эти факторы непрерывно взаимодействуют, направляя развитие человека.

Даже то развитие, которое со всей очевидностью подчинено внутреннему, биологическому распорядку, может испытывать влияние окружающих условий. В момент зачатия многие характеристики личности уже предопределены генетическим строением оплодотворенного яйца. Наши гены программируют рост наших клеток, так что мы развиваемся именно в человека, а не в рыбу или обезьяну. Кроме того, гены определяют пол, цвет кожи, глаз и волос и общий объем тела. Эти генетические детерминанты находят свое выражение в развитии через процесс созревания – внутренне заданную последовательность роста и изменений организма, относительно независимую от внешних условий.

Специфически человеческие свойства (речь, сознание, трудовая деятельность) не передаются людям в порядке биологической наследственности, а формируются у них прижизненно, в процессе усвоения ими культуры, созданной предшествующими поколениями. Известные науке достоверные факты, которые свидетельствуют о том, что если дети с самого раннего возраста развиваются вне общества, то они остаются на уровне развития животных, у них не формируется речь, сознание, мышление, нет вертикальной походки. Никакой личный опыт человека не может привести к тому, что у него самостоятельно сложатся системы понятий. Участвуя в трудовой деятельности, в различных формах общественной деятельности люди развивают в себе те специфические человеческие способности, которые уже сформировались у человечества. Необходимыми условиями усвоения ребенком общественно-исторического опыта являются:

1) общение ребенка с взрослыми людьми, в ходе которого ребенок обучается адекватной деятельности, усваивает человеческую культуру;

2) чтобы овладеть теми предметами, которые являются продуктами исторического развития, необходимо осуществить по отношению к ним не любую, а такую адекватную деятельность, которая будет воспроизводить в себе существенные общественно вырабатанные способы деятельности человека и человечества.

Таким образом, развитие человечества невозможно без активной передачи новым поколениям человеческой культуры. Без общества, без усвоения общественно-исторического опыта человечества стать человеком, приобрести специфические человеческие качества невозможно, даже если человеческое существо обладает биологической полноценностью. С другой стороны, не имея биологической полноценности (олигофрения), морфологических свойств, присущих человеку как биологическому виду, невозможно даже под влиянием общества, воспитания, образования достичь высших человеческих качеств.

Итак, жизнь и деятельность человека обусловлены единством и взаимодействием биологического и социального факторов, при ведущей роли социального фактора. Сознание, речь не передаются людям в порядке биологической наследственности, а формируются прижизненно, поэтому данные психологические феномены характеризуют личность человека, а носителем общих генотипических наследственных свойств биологического вида является индивид. Индивидом мы рождаемся, а личностью становимся под воздействием жизни в обществе, воспитания, обучения, общения и взаимодействия. Данные закономерности необходимо учитывать в учебно-воспитательном процессе преподавателями, т. к. именно в процессе обучения в вузе формируется личность специалиста-профессионала.

Как уже было отмечено ранее, большинство психологов согласны с мыслью о том, что личностью человек не рождается, а становится. Однако их точки зрения расходятся по вопросу о том, каким законам подчиняется развитие личности. Эти расхождения также касаются вопросов о движущих силах развития, в частности, значение общества и различных социальных групп для развития личности, закономерностей и этапов развития, наличия, специфики и роли в этом процессе кризисов развития, возможностей ускорения процесса развития. Каждый тип теорий предлагает свое представ-

ление о развитии личности. Психоаналитическая теория понимает развитие как адаптацию биологической природы человека к жизни в обществе, выработку у него защитных механизмов и согласованных со «Сверх-Я» способов удовлетворения потребностей. Гуманистическая теория трактует процесс развития как процесс становления «Я». По К. Юнгу, развитие личности, или индивидуация – это процесс интеграции многих внутриличностных функций и тенденций. В своей конечной тенденции процесс развития личности предполагает выведение архетипа Самости в центр личности. В процессе индивидуации может произойти самореализация. По К. Юнгу, развитие личности зависит от прошлого опыта, ориентировано на будущее, осуществляется в сторону усовершенствования и опирается на наследственность, которая включает не только биологические инстинкты, но и родовые «переживания» в форме Архетипов.

Согласно диалектико-материалистической теории, движущими силами психического развития являются противоречия между новыми потребностями и возможностью их удовлетворения. Благодаря разрешению противоречий обеспечивается психическое развитие, переход от низших форм к высшим формам.

С.Л. Рубинштейн считал, что развитие личности происходит в общем контексте «жизненного пути человека». Б.Г. Ананьев определяет «жизненный путь» человека как историю «формирования и развития личности в определенном обществе, современника определенной эпохи и сверстника определенного поколения» [2].

Любая личность развивается постепенно, проходя определенные этапы, каждый из которых поднимает личность на качественно новую ступень развития.

Деление временной дистанции на своеобразные и неповторимые этапы составляет проблему периодизации развития. Периодизация психического развития – это попытка выделить общие закономерности, которым подчиняется жизненный цикл человека. Л.С. Выготский отмечал, что большинство идей периодизации оказываются формальными, не затрагивающими сути развития. Критикуя существовавшие к тому времени способы деления детства на возрастные этапы, он описал, что периодизации исходят из внешних, но почти не касаются внутренних оснований, относящихся непо-

средственно к тем изменениям, которые происходят в психике ребенка. Всякое изменение происходит во времени независимо от того, является ли оно количественным или качественным, быстрым или медленным, микро- или макропроцессом. Время никоим образом не регламентирует ход психического развития, но фиксирует все события в строго заданной последовательности. Цель любой периодизации – обозначить на линии развития точки, отделяющие друг от друга качественно своеобразные периоды [14].

У Э. Эриксона задействованы в развитии сразу три процесса: соматическое развитие, социальное развитие и развитие сознательного «Я». Э. Эриксон в своих взглядах на развитие придерживался так называемого эпигенетического принципа, т. е. генетической предопределенности стадий, которые в своем личностном развитии обязательно проходит человек от рождения до конца своих дней. Наследственность стадий – результат биологического созревания, но содержание развития на каждой стадии определяется тем, что ожидает от человека общество, к которому он принадлежит. Исследования Э. Эриксона дали начало двум понятиям: групповой идентичности, эго-идентичности. *Групповая идентичность* формируется благодаря тому, что с первого дня жизни воспитание ребенка ориентировано на включение его в данную социальную группу, на выработку присущего данной группе мироощущения. *Эго-идентичность* формируется параллельно с групповой идентичностью и создает у субъекта чувство устойчивости и непрерывности своего «Я», несмотря на разные изменения. Групповая идентичность формируется с первых дней жизни [64].

Становление личности в концепции Э. Эриксона понимается как смена этапов, на каждом из которых происходит качественное преобразование внутреннего мира человека и радикальное изменение его отношений с окружающими людьми. В результате этого он как личность приобретает нечто новое, характерное именно для данного этапа развития и сохраняющееся у него в течение всей жизни. Формируясь и развиваясь как личность, человек приобретает не только положительные качества, но и недостатки. Э. Эриксон показывает тесную связь психики человека и характера общества, в котором он живет. Каждой стадии развития человека соответствуют

свои, присущие данному обществу ожидания, которые человек может оправдать или не оправдать.

Э. Эриксон выделил и описал восемь жизненных психологических периодов (стадий), неизбежно наступающих у человека и соответствующих им кризисов развития.

На стадии младенчества (до одного года) главную роль в жизни ребенка играет мать. Она кормит, ухаживает, дает ласку, заботу, в результате чего у ребенка формируется базовое доверие к миру. Здесь важна уверенность матери в своих действиях, а иначе может сформироваться базовое недоверие к миру, устойчивый пессимизм.

На стадии раннего детства (от года до трех лет) формируется автономия и независимость, ребенок начинает ходить, обучаться контролировать себя при выполнении актов дефекации. В конце стадии должно быть равновесие «автономии» и «стыда». Больше самостоятельности, чем стыда и нерешительности.

На третьей стадии – в возрасте от трех до шести лет ребенок уже убежден, что он личность, т. к. он бегают, умеет говорить, расширяется область овладения миром. Если родители на этой стадии подавляют ребенка, это формирует пассивность, неуверенность, чувства вины, а также безразличие к людям, вялость, инфантильное чувство зависти к другим детям.

На четвертой стадии – в младшем школьном возрасте (от шести до одиннадцати лет) ребенок уже исчерпал возможности развития в рамках семьи, и теперь школа приобщает ребенка к знаниям о будущей деятельности, передает технологический опыт культуры. На этой стадии у ребенка может сформироваться либо уверенность в себе, спокойствие, либо чувство неполноценности, неверия в свои силы, отчаяние, потеря интереса к учебе, избегание сложных заданий, ситуаций соревнования с другими людьми.

Неполноценность может закрепиться на всю жизнь.

На пятой стадии – в подростковом возрасте (от одиннадцати до двадцати лет), на которую частично приходится период обучения в вузе, формируется центральная форма эго-идентичности. Ребенок пытается найти свое «Я», признание себя со стороны окружающих. Развивается временная перспектива – планы на будущее. Активный

поиск себя и экспериментирования в разных ролях. Если же не может найти свое «Я», не осознает своих целей и желаний, происходят возврат, регрессия к инфантильным, детским, иждивенческим реакциям. Появляется чувство тревоги, одиночества, опустошенности, враждебность. Происходит путаница ролей. Появляются мысли не только о будущем и настоящем, но и о прошлом. Душевные силы концентрируются на самопознании, проявляется сильное стремление разобраться в самом себе в ущерб развитию отношений с внешним миром и людьми.

На шестой стадии – молодости (от двадцати до двадцати пяти лет), которая также охватывает вузовский период в жизни обучающегося, актуальным становится поиск спутника жизни, тесное сотрудничество с людьми, укрепление связей со своей социальной группой. Человек не боится обезличивания. Если же на эту стадию он переходит с диффузной идентичностью, то человек замыкается в себе, закрепляется изоляция, одиночество.

На седьмой стадии взрослого этапа (до пятидесяти лет) идет воздействие со стороны других людей, особенно детей. Они подтверждают, что ты им нужен. Личность вкладывает себя в труд, заботу о детях, удовлетворена собой и жизнью. Если же нет любимой работы, семьи, детей, то человек опустошается, намечается застой, психологический и физиологический регресс, изоляция от людей, избегание близких людей, трудности характера, непредсказуемое поведение.

На восьмой стадии (после пятидесяти лет) происходит создание завершенной формы эго-идентичности на основе всего пути развития личности. Человек переосмысливает всю свою жизнь, осознает свое «Я» в духовных раздумьях о прожитых годах. Человек принимает себя и свою жизнь, осознает необходимость в логическом завершении жизни, проявляет мудрость. Если же человек не принимает себя и свою жизнь, то он ощущает разочарование, теряет вкус к жизни, чувствует, что жизнь прошла зря, приходит осознание бессмысленности своего существования, потеря веры в себя и в других людей, боязнь смерти [64].

По мнению Э. Эриксона, человек на протяжении жизни переживает восемь психосоциальных кризисов, специфических для ка-

жного возраста, благоприятный или неблагоприятный исход которых определяет возможность последующего расцвета личности. В результате этого человек как личность приобретает нечто новое, характерное именно для данного этапа развития и сохраняющееся у него в течение всей жизни.

Представленная возрастная периодизация не является единственной классификацией возрастов.

Л.С. Выготский выделял в развитии стабильные и критические возрасты (периоды). В стабильных периодах происходит медленное и неуклонное накопление мельчайших количественных изменений развития, а в критические периоды эти изменения обнаруживаются в виде скачкообразно возникших необратимых новообразований. Стабильные и критические периоды чередуются: 1) кризис новорожденности, 2) стабильный период младенчества, 3) кризис первого года жизни, 4) стабильное раннее детство, 5) кризис 3-х лет, 6) стабильный дошкольный возраст, 7) кризис семи лет, 8) стабильный младший школьный период, 9) пубертатный кризис, 10) стабильный подростковый возраст, 11) кризис 17 лет и т. д. У взрослых большинство исследователей выделяет три основных кризиса: кризис 30 лет, кризис «середины жизни» и кризис старости [14].

Линию Л.С. Выготского в современной психологии продолжили А.Н. Леонтьев и Д.Б. Эльконин. По мнению вышеуказанных авторов, основой психического развития является смена деятельности, детерминирующая возникновение новообразований; но и достигнутые новообразования являются предпосылкой становления нового типа деятельности, переводящего человека на новый этап развития.

Тот новый тип деятельности, который лежит в основе целостного психического развития ребенка в том или ином возрасте, был назван ведущим. Ведущая деятельность – это деятельность, в форме которой возникают и внутри которой дифференцируются другие новые виды деятельности.

Д.Б. Эльконин предложил рассматривать каждый период развития на основе четырех критериев: 1) социальная ситуация развития как система отношений, в которую вступает ребенок, и способ ориентации в этих отношениях; 2) основной (ведущий) тип дея-

тельности; 3) основные новообразования развития; 4) кризис. Он считал также, что каждый период состоит из двух стадий: на первой стадии осуществляются изменения мотивационно-потребностной сферы личности, а на второй происходит освоение операционально-технической сферы. Им был открыт закон чередования, периодичности разных типов деятельности на каждом этапе: за деятельностью одного типа, ориентирующей субъекта в системе отношений между людьми, в нормах и правилах взаимодействия в социуме, обязательно следует деятельность другого типа, в которой происходит ориентация в способах употребления предметов [63].

Д.Б. Эльконин выделил следующие этапы и стадии детского развития.

Этап раннего детства состоит из двух стадий – младенчества, начинающегося кризисом новорожденности, на котором развивается мотивационно-потребностная сфера личности, и раннего возраста, начало которого знаменует кризис первого года жизни, в котором преимущественно осуществляется освоение операционально-технической сферы.

Этап детства открывается кризисом 3-х лет, знаменующим начало дошкольного возраста (с освоением мотивационно-потребностной сферы). Второй стадией является открывающийся кризисом 6–7 лет младший школьный возраст, на котором осваивается операционально-техническая сфера.

Этап отрочества делится на стадию подросткового возраста (осваивается мотивационно-потребностная сфера), началом которого является кризис 11–12 лет, и стадию ранней юности (освоение операционально-технической стороны), связанной с кризисом 15 лет.

По Д.Б. Эльконину, кризисы 3 и 11 лет – это кризисы отношений, вслед за ними возникают новые ориентации в человеческих отношениях; а кризисы одного года, 7 и 15 лет – кризисы мировоззрения, меняющие ориентацию в мире вещей.

Этап ранней юности (от 14(15) до 17(18) лет) – ведущая деятельность – учебно-профессиональная, происходит освоение профессиональных знаний и умений. Далее идет этап поздней юности (18–25 лет) – этап человеческой близости, ведущая деятельность – трудовая и профессиональная учеба. На этом этапе осваиваются

нормы отношений между людьми и профессионально-трудовых умений. Этап человеческой зрелости – ведущей деятельностью является труд и взаимоотношения в семье, идет дальнейшее освоение норм отношений между людьми, а также освоение профессиональных знаний, умений [63].

Таким образом, анализ процесса формирования личности возможен на основе выделения для каждого возраста той ведущей деятельности, которая обуславливает главные изменения в психических процессах и особенностях личности на той или иной стадии развития. При работе с контингентом высшей школы необходимо учитывать возрастные особенности развития личности, а именно то, что в этом возрасте строятся планы на будущее, осуществляется поиск себя, тесное сотрудничество с людьми и усвоение норм отношений с людьми.

Контрольные вопросы:

1. Какое бы вы могли дать определение понятию «развитие»?
2. Назовите факторы психического развития личности. Какой из перечисленных факторов вы поставили бы на первое место и почему?
3. Что выступает в качестве движущих сил психического развития? Приведите конкретный жизненный пример.
4. Согласны ли вы с эпигенетической теорией Э. Эриксона? Обоснуйте свой ответ.
5. Студенческий возраст по периодизации Д.Б. Эльконина к какому периоду относится?

3. Психологические закономерности студенческого возраста

Ранняя юность (от 14–15 до 18 лет) и поздняя юность (от 18 до 25 лет) – в буквальном смысле слова "третий мир", существующий между детством и взрослостью. К концу этого возрастного периода основные процессы биологического созревания в основном завершены, поэтому дальнейшее физическое развитие можно рассматривать как принадлежащее периоду взрослости.

Социальный статус юношества неоднороден. Юность – самый важный этап социализации. Ролевая структура личности и деятельность на этом этапе уже приобретают ряд новых взрослых качеств. Промежуточность общественного положения и статуса юношества определяет и некоторые особенности его психики. Юношей еще остро волнуют проблемы, унаследованные от подросткового возраста, а именно собственная возрастная специфика и право на автономию от старших и т. д. Но, как известно, социальное и личностное самоопределение предполагает не столько автономию от взрослых, сколько четкую ориентировку и определение своего места во взрослом мире.

Первостепенная социальная задача этого возраста – это выбор профессии и типа учебного заведения. Это неизбежно дифференцирует жизненные пути юношей и девушек со всеми вытекающими отсюда социально-психологическими последствиями. Соответственно расширяется диапазон общественно-политических ролей и связанных с ними интересов и ответственности.

Как считают психологи, юность – это завершающий этап созревания и формирования личности. Становление личности включает в себя также становление относительно устойчивого образа «Я», т. е. целостного представления о самом себе.

Образ "Я" включает три компонента:

- *познавательный* – знание себя, представление о своих качествах и свойствах;
- *эмоциональный* – оценка этих качеств и связанное с ней самолюбие, самоуважение и т. д.;
- *поведенческий* – практическое отношение к себе.

Юноша проявляет повышенный интерес к знанию о самом себе, т. е. он хочет знать, кто он такой, чего он стоит, на что он способен. При этом применяются два способа самооценки. Первый состоит в том, чтобы соизмерить уровень своих притязаний с достигнутым результатом. Второй путь самооценки – социальное сравнение, сопоставление мнений о себе окружающих [28].

Как известно, образы собственного "Я" сложны и неоднозначны. Тут представлены и образы реального "Я", т. е. каким я вижу себя в реальный момент. Здесь же и динамическое «Я», каким я

стараюсь стать. И идеальное "Я", каким "Я" должен стать, исходя из своих моральных принципов. И, конечно же, фантастическое "Я", каким "Я" хотел бы быть, если бы все было возможным, и целый ряд других представляемых «Я». Хотя, конечно, нужно отметить, что даже самосознание зрелой личности не свободно от противоречий и не все самооценки адекватны.

Конечно, адекватность самооценки с возрастом повышается. Несовпадение реального и идеального "Я" – вполне естественное следствие роста самосознания и необходимая предпосылка целенаправленного самовоспитания.

В юности закладывается такая важная черта личности, как самоуважение, т. е. обобщенная самооценка, степень принятия или непринятия себя как личности. На формирование самоуважения влияют многие факторы – отношение родителей, положение среди сверстников и т. д.

В данном возрасте важной потребностью является потребность в освобождении от контроля и опеки родителей, учителей, старших вообще, а также от установленных ими правил и порядков. Большое влияние на личность юноши оказывает стиль его взаимоотношений с родителями.

Ученые выделили несколько автономных психологических механизмов, посредством которых родители влияют на своих детей.

Подкрепление – поощряя поведение, которое взрослые считают правильным, и, наказывая за нарушение установленных правил, родители внедряют в сознание ребенка определенную систему норм, соблюдение которых постепенно становится для ребенка привычкой и внутренней потребностью.

Идентификация – подражание родителям, ориентация на их пример, стремление стать таким же, как они.

Понимание – зная внутренний мир ребенка и чутко откликаясь на его проблемы, родители тем самым формируют его самосознание и коммуникативные качества.

Юноша, свободу которого жестко ограничивают, может вырабатывать механизм психологического противодействия с помощью повышенной тяги к самостоятельности, а тот, кому все разрешают, вырасти зависимым.

Психологи отмечают, что наилучшие взаимоотношения юношей с родителями складываются обычно тогда, когда родители придерживаются демократического стиля воспитания. Этот стиль в наибольшей степени способствует воспитанию самостоятельности, активности, инициативы и социальной ответственности.

Итак, как отмечал И.С. Кон, юность – это период своего рода "ролевого моратория", когда человек может "примерять" различные социальные роли, но, не делая окончательного выбора. Юноша во всех сферах жизни стоит перед выбором. Он должен выбрать себе род трудовой деятельности. Он должен выбрать себе спутника жизни. Он должен определить свой нравственный идеал, выработать определенный образ жизни и т. д. [28].

В последнее время в отечественной психологии получила распространение концепция «неограниченного развития» (Б.Г. Ананьев, Л.И. Анцыферова, И.С. Кон, К.К. Платонов, А.В. Толстых и др.), согласно которой развитие представляет собой эволюционно-инволюционное поступательное движение, не прекращающееся до момента прекращения самой жизни. Тем самым ученые высказали предположение, что, если психическое развитие продолжается в течение всей жизни и его показателями являются психические новообразования и особенности, специфичные для каждого возрастного периода, то студенческому возрасту как социально-психологической возрастной категории, характеризующейся интенсивным развитием всей структуры личности, интеллектуальной сферы, также присущи определенные психические новообразования и психические особенности.

Исследования показали, что в студенческом возрасте происходит дальнейшее психическое развитие человека, сложное переstrukturирование психических функций внутри интеллекта. Это происходит в связи с вхождением в новые, более широкие и разнообразные социальные общности (Б.Г. Ананьев, М.Д. Дворяшина, Л.С. Грановская, В.Т. Лисовский, И.А. Зимняя, И.С. Кон и др.). Изучение закономерностей развития человека в студенческом возрасте как периоде интенсивного интеллектуального развития, формирования учебно-профессиональной деятельности, усвоения роли

студента, вхождения в новую, «взрослую» жизнь позволяет говорить о психических особенностях студенческого возраста.

Постановка проблемы психологических особенностей студенческого возраста принадлежит психологической школе Б.Г. Ананьева. Сделано это было при исследовании психофизиологических функций взрослых людей. В исследованиях Л.А. Барановой, М.Д. Дворяшиной, 1976; Е.И. Степановой, 1975; Л.Н. Фоменко, 1974; а также в работах Ю.Н. Кулюткина, 1985, В.А. Якунина, 1994 и других накоплен большой эмпирический материал наблюдений, приводятся результаты экспериментов и теоретические обобщения по этой проблеме.

Следует также отметить, что проблема взрослости в отечественной психологии впервые была поставлена в 1928 году Н.Н. Рыбниковым, который назвал новый раздел возрастной психологии, изучающий зрелую личность, «акмеологией». Психологов на протяжении достаточно долгого времени интересовала проблема психического развития ребенка, и человек стал "жертвой детства". Психология зрелых возрастов, к которым относится и студенческий возраст как переходный от юности к зрелости, стала относительно недавно предметом психологической науки. Юношеский возраст рассматривался в контексте завершения, свертывания процессов психического развития и характеризовался как наиболее ответственный и критический возраст.

Л.С. Выготский специально не рассматривал психологию юношеского возраста, но он впервые назвал этот период "началом зрелой жизни". Он указывал, что возраст от 18 до 25 лет является скорее начальным звеном в цепи взрослых возрастов, чем заключительным звеном в детском развитии.

Как возрастная категория студенчество соотносится с этапами развития взрослого человека, представляя собой "переходную фазу от созревания к зрелости" и определяется как поздняя юность – ранняя зрелость (18–25 лет). Выделение студенчества внутри эпохи зрелости – взрослости основано на социально-психологическом подходе.

Термин "студент" латинского происхождения, в переводе на русский язык означает усердно работающий, занимающийся, т. е.

овладевающий знаниями. Ученые считают, что студента как человека определенного возраста и как личность можно охарактеризовать с трех сторон: 1) психологической, которая представляет собой единство психологических процессов, состояний и свойств личности. Главное в этой стороне – психические свойства (направленность, темперамент, характер, способности), от которых зависит протекание психических процессов, возникновение психических состояний, проявление психических образований; 2) социальной, в которой воплощаются общественные отношения, качества, порождаемые принадлежностью студента к определенной социальной группе, национальности и т. д.; 3) биологической, которая включает тип высшей нервной деятельности, строение анализаторов, безусловные рефлексы, инстинкты, физическую силу, телосложение, черты лица, цвет кожи, глаз, рост и т. д. Эта сторона в основном предопределена наследственностью и врожденными задатками, но в известных пределах изменяется под влиянием условий жизни [54].

Изучение этих сторон помогает раскрыть качества и возможности студента, его возрастные и личностные особенности. В юношестве в основном завершается физическое развитие организма, заканчивается половое созревание, приходит в гармоничное соответствие сердечнососудистая система, замедляются темпы роста тела, заметно нарастают мышечная сила и работоспособность, заканчивается формирование и функциональное развитие тканей и органов. Благодаря этому в психике юноши или девушки процессы возбуждения уравниваются процессами торможения. Поведение молодого человека становится более адекватным ситуации.

Если же подойти к студенту как к человеку определенного возраста, то для него будут характерны наименьшие величины латентного периода реакций на простые, комбинированные и словесные сигналы, оптимум абсолютной и разностной чувствительности анализаторов, наибольшая пластичность в образовании сложных психомоторных и других навыков. Сравнительно с другими возрастами в юношеском возрасте отмечается наивысшая скорость оперативной памяти и переключения внимания, решения вербально-логических задач. Следовательно, студенческий возраст характеризуется достижением наивысших, «пиковых» результатов, базирую-

щихся на всех предшествующих процессах биологического, психологического, социального развития.

При рассмотрении студента как личности, можно отметить, что возраст 18–20 лет является периодом наиболее активного развития нравственных и эстетических чувств. Происходит становление и стабилизация характера, овладение полным комплексом социальных ролей взрослого человека: гражданских, профессионально-трудовых и др. В этот период происходит становление "экономической активности", что подразумевает включение человека в самостоятельную производственную деятельность, начало трудовой биографии и создание собственной семьи. Преобразование мотивации, всей системы ценностных ориентации, с одной стороны, интенсивное формирование специальных способностей в связи с профессионализацией – с другой, выделяют этот возраст в качестве центрального периода становления характера и интеллекта. В этот период времени наблюдаются спортивные рекорды, художественные, технические и научные достижения.

Ученые также отмечают, что студенческий возраст характеризуется и тем, что в этот период достигаются многие оптимумы развития интеллектуальных и физических сил. Но одновременно проявляются "ножницы" между этими возможностями и их действительной реализацией. Непрерывно возрастающие творческие возможности, развитие интеллектуальных и физических сил, которые сопровождаются и расцветом внешней привлекательности, скрывают в себе и иллюзии, что это возрастание сил будет продолжаться "вечно", что вся лучшая жизнь еще впереди, что всего задуманного можно легко достичь [36].

Социологический анализ, проведенный У.Е. Сыдыковым, А.Б. Мукашевой, А.Т. Омаровой, позволил выявить обобщенный портрет студентов технического вуза. Упомянутые авторы отмечают, что "среднестатистический" студент-политехник не женат, любит читать, общаться с друзьями и заниматься спортом, несмотря на то, что ему постоянно не хватает времени, т. к. большую часть свободного от учебы времени он тратит "подрабатывая". Дополнительные заработки являются стандартом поведения для современного студента, т. к. являются показателем деловитости и предприимчи-

ности. Студент технического вуза относит себя к людям целеустремленным, уверенным, готовым к активным действиям, при этом признает недостаток эмоциональной выдержки и коммуникативных навыков. Как говорят исследователи, "стереотипный студенческий "триумфат" – ...семья, здоровый образ жизни и материальный достаток" [57, с. 139]. Студент технического вуза считает, что имеет четкие представления о жизни, в которой творческим отношением к делу не заработаешь, поэтому к получаемым знаниям относится как к формальной необходимости [57].

Время учебы в вузе совпадает со вторым периодом юности или первым периодом зрелости, который отличается сложностью становления личностных черт. Этот процесс рассмотрен в работах таких ученых, как Б.Г. Ананьев, А.В. Дмитриев, И.С. Кон, В.Т. Лисовский, З.Ф. Есарева и другие, которые отметили, что характерной чертой нравственного развития в этом возрасте является усиление сознательных мотивов поведения. Укрепляются те качества, которых не хватало в полной мере в старших классах – целеустремленность, решительность, настойчивость, самостоятельность, инициатива, умение владеть собой. Повышается интерес к моральным проблемам, а именно к цели жизни, образу жизни, долгу, любви, верности и др. Вместе с тем ученые считают, что способность человека к сознательной регуляции своего поведения в 17–19 лет развита не в полной мере, т. к. иногда можно наблюдать немотивированный риск, неумение предвидеть последствия своих поступков, в основе которых могут быть не всегда достойные мотивы. Так, В.Т. Лисовский отмечает, что 19–20 лет – это возраст бескорыстных жертв и полной самоотдачи, но и нередко отрицательные проявления.

Студенческий возраст – начало перехода от юности к взрослости, – важнейший период развития самосознания и зрелой самооценки. Феноменально это проявляется в осознании своей индивидуальности, неповторимости, мотивов поведения и деятельности, интимизации внутренней жизни. Юношескому самосознанию, как отмечает Н.С. Лейтес, свойственна не всегда замечаемая огромная внутренняя работа: поиски перспективы жизненного пути, развитие чувства ответственности и стремления управлять собой, обогащение эмоциональной сферы. Формируется образ Я, который приоб-

ретает системный характер и развивается в Я-концепцию [31]. Открытие себя как неповторимой индивидуальности неразрывно связано в юности с открытием социального мира, в котором предстоит жить. Главным измерением времени в самосознании юноши является будущее, к которому он себя готовит. Мечты о будущем занимают центральное место в его переживаниях [29]. Л.И. Божович считает, что обращенность в будущее, построение жизненных планов и перспектив является аффективным центром жизни юноши. Сам переход от подросткового к юношескому возрасту она связывает с изменением отношения к будущему: если подросток смотрит на будущее с позиции настоящего, то юноша смотрит на настоящее с позиции будущего [11].

Психологи отмечают, что в этот период появляются такие мотивы, как самосовершенствование (стремление повышать свой культурный уровень, желание стать интересным, «многознающим» человеком, улучшить свою физическую форму) и связанный с ним интерес к учению. Как отмечает И.С. Кон, для студенческого возраста характерно образование адекватной и устойчивой самооценки. Это возраст самостоятельного формирования собственной личности от ее внешнего облика до того, что определяет ядро личности, ее характер и мировоззрение.

По мнению психологов, юность – пора самоанализа и самооценки. Путем сравнения идеального "я" с реальным формируется самооценка. Но идеальное "я" еще не проверено и может быть случайным, а реальное "я" еще всесторонне не оценено самим человеком. Это может вызвать у развивающейся личности внутреннюю неуверенность в себе и сопровождаться внешней агрессивностью, развязностью или чувством непонятости.

Юноши с пониженным самоуважением особенно ранимы и чувствительны ко всему, что как-то затрагивает их самооценку. Они болезненно реагируют на критику, смех, порицание. Их больше беспокоит плохое мнение о них окружающих. Они болезненно реагируют, если у них что-то не получается в работе или если они обнаруживают в себе какой-то недостаток. Вследствие этого многим из них свойственны застенчивость, склонность к психической изоляции, уходу от действительности в мир мечты, причем этот уход,

отнодью не добровольный. Чем ниже уровень самоуважения личности, тем вероятнее, что она страдает от одиночества.

По мнению психологов, центральным образованием личности в юношеском возрасте является формирование профессионального самосознания. Как отмечает Б.Г. Парыгин, *профессиональное самосознание* – это сложное личностное образование, формирующееся под воздействием профессиональной среды и активного участия субъекта в профессиональной деятельности. У студентов вузов в связи с их включением в новую систему общественных отношений, освоением ими определенной профессии будут происходить существенные изменения в самосознании, обусловленные спецификой профессии [41].

Профессиональное самосознание студентов технических вузов рассматривалось в исследовании Фам Тхань Нги [59]. Он выделяет шесть компонентов в структуре профессионального самосознания:

1) осознание профессиональной морали. Моральный фактор сопровождает любую деятельность человека, способствуя или тормозя выполнение его функций, социальных ролей в определенном количестве.

Профессиональная мораль проявляется в гуманистическом отношении к людям труда, заботе о повышении производительности труда, заботе о благе общества, осознании значимости своего профессионального труда;

2) осознание своей профессиональной нравственности;

3) осознание себя как субъекта профессиональной деятельности. Человек осознает свою ответственность за выполняемую работу, свою индивидуальность в выполнении деятельности;

4) осознание и оценка своих профессионально значимых качеств, осознание тех качеств, которые необходимы для успешного выполнения профессиональной деятельности;

5) осознание и оценка разных трудовых отношений. Формируется отношение к самому себе как профессионалу, отношение к коллегам по профессии, отношение к собственной профессиональной деятельности;

6) осознание собственного развития во временной связи. Через самосознание осуществляется связь между прошлым, настоящим, будущим.

М.К. Бокенчина изучала динамику профессионального самосознания студентов в процессе обучения. Она выстроила общую тенденцию в понимании изменений в профессиональном самосознании, в частности, такого компонента, как самооценка студентов в процессе обучения. Ею были выделены следующие особенности [12].

На первом курсе студенты адаптируются к условиям вузовского обучения. В этом процессе особую роль играют новая обстановка, новые знакомые, ощущение кардинальных изменений, связанных с поступлением в вуз. В этот период студент полон энтузиазма, оценка собственных возможностей в будущей профессиональной деятельности завышена и неадекватна. Этот период характеризуется как «парад масок», когда люди демонстрируют свою персональную исключительность, показывают лучшие стороны своей личности и стараются скрыть свои недостатки.

Второй курс – период напряженной учебной деятельности, адаптация завершается, формируются широкие потребности и культурные запросы. Студент сталкивается с наличием профессиональных ценностей и осознает их как нормы, стремится соответствовать им. Складывается образ профессионального Я, в котором доминируют принятые в обществе и профессиональной среде взгляды и оценочные суждения. В этом периоде студент осознает то, как он далек от позиции настоящего профессионала своего дела. В психологическом плане это может выражаться в низком самоотношении, внутреннем эмоциональном дискомфорте. Отмечается также значительный разрыв между актуальной и идеальной профессиональными самооценками. Конец второго курса характеризуется внутренним кризисом, т. е. кризисом неуверенности в целях и смысле обучения, в собственных профессиональных способностях, это есть "кризис середины обучения".

На третьем курсе происходит резкое изменение в профессиональном становлении студента. Это связано, по мнению автора, с потребностями в самоутверждении, и в поиске индивидуального стиля профессиональной деятельности. Возрастает устойчивость

самооценки, зависимость ее от формирующегося профессионального Я. Пробуждается интерес к научной работе. Именно поэтому в этот период рекомендуется привлекать студентов к научно-исследовательской деятельности, практической работе на производстве по профессии, профессиональному индивидуальному труду во внеучебное время.

На четвертом курсе студенты начинают адекватно оценивать свои возможности. Студент уже ориентируется не на личностные особенности, а на профессиональную деятельность и свое место в ней. Иными словами, в середине обучения наблюдается ценностно-смысловой (мотивационный) кризис, а *на последнем курсе* – операциональный кризис, возникают сложности с реализацией целей и смыслов.

М.К. Бокенчина отмечает, что существует дисбаланс в становлении профессионального и личностного компонентов самосознания, происходит становление профессионального специалиста, но снижается значимость становления личности этого специалиста. Ею сформулированы рекомендации по формированию профессионального самосознания.

1. Необходимо с первого курса знакомить студентов с моделью специалиста-профессионала определенной специальности, а потом с каждым годом расширять и дополнять ее.

2. Нужно обсуждать вопросы, которые помогут человеку лучше уяснить себе, что от него требуется, чтобы адаптироваться в современном профессиональном мире. Необходимо управлять процессом формирования профессионально значимых качеств личности будущего специалиста, для того чтобы предупредить развитие профессиональных деформаций молодого специалиста.

3. Было выявлено, что низкий уровень самооценки характерен для студентов второго курса. В связи с этим рекомендуется больше внимания уделять формированию учебной мотивации, а также помощи в обретении студентами смыслов и ценности как самой учебной деятельности в вузе, так и предстоящей работе по получаемой специальности.

4. Формировать активную позицию студента в вузе, а именно не только осознавать проблемы, затрудняющие их обучение в вузе, но и преодолевать их.

5. Больше получать информации о деятельности и о себе как ее субъекте, тем самым параллельно развивать личностный и профессиональный компонент в структуре профессионального самосознания.

О.В. Москаленко выделил условия формирования устойчивой профессиональной мотивации студентов:

- общественную потребность в профессионализме личности;
- общественный престиж высшего образования;
- высокий социальный статус студента;
- создание системы формирования высокого уровня профессиональной мотивации и профессионального самосознания личности студента как системы подготовки к будущей профессиональной деятельности.

Студенческий возраст, по утверждению Б.Г. Ананьева, является сензитивным периодом для развития основных социогенных потенций человека. Высшее образование оказывает огромное влияние на психику человека, развитие его личности [2].

За время обучения в вузе, при наличии благоприятных условий, у студентов происходит развитие всех уровней психики, а именно познавательном, мотивационном, морально-волевом. Они приобретают профессиональную направленность.

Для успешного обучения в вузе необходим довольно высокий уровень общего интеллектуального развития, в частности восприятия, представлений, памяти, мышления, внимания, эрудированности, широты познавательных интересов, уровня владения определенным кругом логических операций и т. д. При некотором снижении этого уровня возможна компенсация за счет повышенной мотивации или работоспособности, усидчивости, тщательности и аккуратности в учебной деятельности. Но есть и предел такого снижения, при котором компенсаторные механизмы не помогают, и студент может быть отчислен [2].

Обязательным условием эффективной деятельности студента является освоение особенностей учебы в вузе. Устранение ощущения внутреннего дискомфорта и блокирование возможности кон-

фликта со средой. На протяжении начальных курсов складывается студенческий коллектив, формируются навыки и умения рациональной организации умственной деятельности, осознается призвание к избранной профессии, вырабатывается оптимальный режим труда, досуга и быта, устанавливается система работы по самообразованию и самовоспитанию профессионально значимых качеств личности [54].

В начальный период обучения в вузе происходит резкая ломка многолетнего привычного рабочего стереотипа, основу которого составляет открытое И.П. Павловым психофизиологическое явление – динамический стереотип. Иногда это может приводить к нервным срывам и стрессовым реакциям. По этой причине период адаптации, связанный с ломкой прежних стереотипов, может на первых порах вызвать сравнительно низкую успеваемость и трудности в общении. У одних студентов выработка нового стереотипа проходит скачкообразно, у других – ровно. Особенности этой перестройки связаны с характеристиками типа высшей нервной деятельности, но социальные факторы имеют здесь все же решающее значение. Знание индивидуальных особенностей студента, на основе которых строится система включения его в новые виды деятельности и новый круг общения, дает возможность избежать дезадаптационного синдрома, сделать процесс адаптации ровным и психологически комфортным.

Адаптация – это процесс, при котором организм приспосабливается к условиям внешней среды. Под адаптацией в широком смысле понимается особая форма отражения системами воздействий внутренней и внешней среды, заключающаяся в тенденции к установлению с ними динамического равновесия. В результате на основе индивидуального социального опыта происходит приобщение личности к определенным видам деятельности, которое происходит в данной специальной среде. В контексте целей обучения в вузе адаптация первокурсника представляет процесс его интегрирования в студенчество как социальную группу и означает принятие ее норм, ценностей, стандартов, стереотипов и требований.

Адаптация студентов-первокурсников к вузовскому обучению происходит на всех уровнях психики – познавательном, мотиваци-

онном, морально-волевым. Как реакция на эти изменения возникают физические перегрузки, которые испытывает адаптивная система организма и психологические затруднения, которые испытывают системы, ответственные за принятие решений. Так возникает критическая ситуация, которая может иметь негативные последствия. Происходит перерасход сил организма и подавляется защитный механизм сопротивления. Возникает стресс, связанный с наличием «предела адаптации», который генетически обусловлен. За ним следует потеря способности справляться с воздействиями окружающей среды. Затем приходят утомление, нервное раздражение, эмоциональное истощение [47].

Суть процесса адаптации студентов-первокурсников как адаптации социально-психологической определил П.А. Просецкий: «активное, творческое приспособление студентов нового приема к условиям высшей школы, в процессе которого у студентов формируются оптимальные взаимоотношения, призывание к выбранной профессии, рациональный коллективный режим труда и быта» [47].

Адаптация студентов к обучению в вузе идет одновременно в двух направлениях: как социально-психологическая и как профессиональная адаптация. Успешность процесса адаптации зависит как от субъективных, так и объективных условий. К субъективным условиям относятся следующие факторы: высокий уровень мотивации, высокий уровень развития морально-волевой сферы, наличие навыков самостоятельной работы. К объективным факторам можно отнести следующие моменты: наличие оптимальных форм обучения, профессиональную направленность учебно-воспитательного процесса, воспитание культуры умственного труда, формирование навыков самостоятельной работы.

Адаптация студентов к учебному процессу (по данным изучения регуляторной функции психики) заканчивается к концу второго – началу третьего учебного семестра. Для выработки тактики и стратегии, обеспечивающих оптимальную адаптацию студента к вузу, важно знать жизненные планы и интересы первокурсника, систему доминирующих мотивов, уровень притязаний, самооценку, способность к сознательной регуляции поведения.

Показателями успешного завершения процесса адаптации можно считать наличие навыков учебного труда, сознательное отношение к усвоению технологии вузовского обучения, удовлетворение от выбранного факультета и профессии.

При исследовании процесса адаптации первокурсников к вузу были выделены следующие главные трудности: отрицательные переживания, связанные с уходом вчерашних учеников из школьного коллектива с его взаимной помощью и моральной поддержкой; неопределенность мотивации выбора профессии, недостаточную психологическую подготовку к ней; неумение осуществлять психологическое саморегулирование поведения и деятельности, усугубляемое отсутствием привычки к повседневному контролю педагогов; поиск оптимального режима труда и отдыха в новых условиях; налаживание быта и самообслуживания, особенно при переходе из домашних условий в общежитие; наконец, отсутствие навыков самостоятельной работы, неумение конспектировать, работать с первоисточниками, словарями, справочниками, указателями.

Все эти трудности различны по своему происхождению. Одни из них объективно неизбежны, другие носят субъективный характер и связаны со слабой подготовкой, дефектами воспитания в семье и школе.

Б.Г. Ананьев отмечал, что "под адаптационной способностью понимается способность человека приспосабливаться к различным требованиям среды (как социальным, так и физическим) без ощущения внутреннего дискомфорта и без конфликта со средой" [2]. Необходимым условием активной и эффективной деятельности является успешная адаптация. Ученые выделяют следующие формы адаптации первокурсников к условиям вуза:

- адаптацию формальную, касающуюся познавательно-информационного приспособления студентов к новому окружению, к структуре высшей школы, к содержанию обучения в ней, ее требованиям, к своим обязанностям;
- общественную адаптацию, т. е. процесс внутренней интеграции (объединения) групп студентов-первокурсников и интеграцию этих же групп со студенческим окружением в целом;

- дидактическую адаптацию, касающуюся подготовки студентов к новым формам и методам учебной работы в высшей школе.

Итак, успешность обучения студентов зависит от многих факторов, среди которых одним из важнейших является его интеллектуальное развитие как показатель умственной деятельности и внимание как функция регуляции познавательной деятельности.

Первокурсники не всегда успешно овладевают знаниями не потому, что получили слабую подготовку в средней школе, а потому, что у них не сформированы такие черты личности, как готовность к учению, способность учиться самостоятельно, контролировать и оценивать себя, знать свои индивидуальные особенности познавательной деятельности, умение правильно распределять свое рабочее время для самостоятельной подготовки [54]. Некоторые первокурсники, приученные к ежедневной опеке и контролю в школе, не умеют принимать элементарные решения. У них недостаточно сформированы навыки самообразования и самовоспитания.

Известно, что методы обучения в вузе резко отличаются от школьных, т. к. в средней школе учебный процесс построен так, что он все время побуждает ученика к занятиям, заставляет его работать регулярно, иначе очень быстро появится масса двоек. Другая обстановка в вузе, которая формирует у первокурсников уверенность в том, что если сегодня не подготовился к занятию, то все можно наверстать перед сессией, тем самым возникает беспечное отношение к учебе.

Многие первокурсники на первых порах обучения испытывают большие трудности, связанные с отсутствием навыков самостоятельной учебной работы, они не умеют конспектировать лекции, работать с учебниками, находить и добывать знания из первоисточников, анализировать информацию большого объема, четко и ясно излагать свои мысли.

Анализ исследований показал, что одной из главных причин, затрудняющих адаптацию к условиям обучения в институте, свыше 50 % опрошенных назвали недостаток времени для самостоятельной работы при подготовке домашних заданий. В связи с этим почти 25 % студентов приходят на занятия неподготовленными [67].

Развитие студента на различных курсах имеет некоторые особые черты. На первых курсах обычно происходит приобщение к студенческим формам коллективной жизни. Поведение студентов отличается высокой степенью конформизма; у первокурсников отсутствует дифференцированный подход к своим ролям. Напряженный период учебной деятельности студентов это второй курс, т. к. в жизни второкурсников включены все формы обучения и воспитания. Студенты получают общую подготовку, формируются их широкие культурные запросы и потребности. Процесс адаптации к данной среде в основном завершен. На третьем курсе происходит специализация, формируется интерес к научной работе, углубляются профессиональные интересы студентов. Четвертый курс – первое реальное знакомство со специальностью в период прохождения учебной практики. Для поведения студентов характерен интенсивный поиск более рациональных путей и форм специальной подготовки, происходит переоценка студентами многих ценностей жизни и культуры [46].

На протяжении обучения в вузе происходят изменения ценностных ориентаций студентов. Как известно, ценностные ориентации отражают содержательную сторону направленности личности. Соответственно, по ценностным ориентациям можно определить, на какие цели жизни направлена деятельность человека.

Анализ ценностно-смысловой значимости основных жизненных сфер показывает, что на первом курсе отмечается высокая значимость сферы обучения и образования, которая выражается в стремлении к повышению уровня своей образованности, расширению кругозора. На последующих курсах значимость этой сферы снижается. Сфера семейной жизни и сфера общественной жизни не являются приоритетными, т. к. для современных студентов сфера образования и ориентация на будущую профессиональную деятельность является более главной.

В исследовании М.К. Бокенчиной также была выявлена тенденция, определяющая общую динамику компонентов профессионального самосознания студентов от первого к четвертому курсу. Первоначально проявляется критическое отношение к образу «специалиста», который зря выбрал эту профессию, это связано с за-

щитной реакцией страха не состояться в выбранной профессии. Это возникает в связи с внутренним ощущением несоответствия роли специалиста, неуверенности в собственных силах и возможностях. На первом курсе студенты идентифицируют себя с образом типичного студента специальности, по которой они получают образование. На четвертом курсе преобладает идентификация с образом "начинающего специалиста". Студентам свойственна тенденция к самосовершенствованию, но понимание того, каким я должен быть, остается на уровне знаний, а не действий. Иначе говоря, студенты не могут проявить профессиональные качества в своем реальном поведении и профессиональной деятельности в целом.

Исследователи отмечают, что на III–IV курсах большую роль играют поиски друга жизни и это оказывает влияние на успеваемость и на общественную деятельность студентов. Интерес к противоположному полу занимает значительное место в мыслях и поведении студентов. Но это нельзя считать негативным явлением. Интимные отношения нередко способствуют повышению желания лучше учиться, рабочему настроению, творческой активности. Данные социологов говорят, что, как правило, после некоторого "затишья" семейные пары не остаются в стороне от общественной работы и не выпадают из коллектива. Факт вступления в брак студентов не ведет к распаду студенческих коллективов, хотя число непосредственных межличностных и межгрупповых контактов среди его членов несколько уменьшается [25].

Итак, основной психологической закономерностью студенческого возраста является профессионализация психических процессов, состояний, опыта: формируется профессиональная направленность, развиваются необходимые способности; повышается ответственность за успех профессиональной деятельности, отчетливее выступает индивидуальность студента; увеличиваются притязания личности студента в области своей будущей профессии; повышается общая зрелость и устойчивость личностных качеств. Чтобы повысить эффективность учебно-воспитательного процесса, необходимо учитывать данную психологическую закономерность студенческого возраста. Психологические особенности студенческого возраста создают благоприятные условия для профессионализации

преподаваемых учебных дисциплин, что необходимо учитывать преподавателям высших учебных заведений.

Контрольные вопросы:

1. Какую бы вы дали характеристику юношескому возрасту?
2. Какие изменения происходят в самосознании юноши?
3. Что понимается под процессом адаптации?
4. Какие факторы влияют на процесс адаптации студентов?
5. Какие бы вы дали рекомендации по успешной адаптации первокурсников?

4. Проблема деятельности в психологии.

Психологические особенности учебной деятельности студентов

"Профессионализация" психики студентов осуществляется в процессе учебной деятельности. Чтобы выявить ее психологические особенности, рассмотрим проблему деятельности более широко.

Учение о деятельности в психологии занимает большое место. Начало исследования деятельности связано с именами Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, П.Я. Гальперина.

Деятельность – это активное взаимодействие человека со средой, в которой он достигает сознательно поставленной цели, возникшей в результате появления у него определенной потребности, мотива [33].

Деятельность человека носит преобразующий характер и не сводится к простому удовлетворению потребностей, а в большей степени определяется целями и требованиями общества и самого человека. В деятельности формируется личность человека и его сознание.

В отличие от человека животным доступна лишь жизнедеятельность, проявляющаяся как биологическое приспособление организма к требованиям окружающей среды. Для человека характерно сознательное выделение себя из природы, познание ее закономерностей и осознанное воздействие на нее. Человек как личность ставит перед собой цели, сознает мотивы, побуждающие его к ак-

тивности. В деятельности человек создает предметы материальной и духовной культуры, преобразует свои способности, сохраняет и совершенствует природу, строит общество, создает то, что без его активности не существовало в природе.

Исторический прогресс обязан своим происхождением именно деятельности, а не совершенствованию биологической природы людей. Современный человек живет в окружении предметов, ни один из которых не является чистым творением природы. К ним оказались в той или иной степени приложены руки и разум человека, поэтому их можно считать материальным воплощением человеческих способностей. В них как бы опредмечены достижения разума людей. Породив и продолжая совершенствовать предметы потребления, человек, кроме способностей, развивает свои потребности. Оказавшись связанными с предметами материальной и духовной культуры, потребности людей приобретают культурный характер. Это, прежде всего, потребности в познании (научном и художественном), творчестве, в нравственном самосовершенствовании и др.

Формы и способы человеческой деятельности связаны со сложными двигательными умениями и навыками, которых нет у животных, умениями и навыками, приобретенными в результате сознательного целенаправленного и организованного обучения. Система движений, совершаемых животными, обусловлена анатомо-физиологическим устройством организма. У человека сами движения рук и ног преобразуются, подчиняясь правилам культуры использования соответствующих предметов, т. е. становятся искусственными, более совершенными и социально обусловленными.

Деятельность представляет собой систему, состоящую из отдельных компонентов. А.Н. Леонтьев выделяет следующие **структурные компоненты** (см. рис. 5) [33].

1. Деятельность – это система действий, отвечающих определенному мотиву. **Мотив** – это предмет потребности, побуждающей деятельность. Мотивы – это достояние, прежде всего, самого субъекта, они могут быть представлены уникальными и глубинными его переживаниями, далеко не всегда находящими отклик и понимание у кого-либо еще. **Потребность** – это состояние объективной нужды человеческого организма в чем-либо. Потребности обнаруживаются

в мотивах. **Мотивация** – это то, ради чего совершается деятельность. Достижение мотива приводит к удовлетворению потребности. Мотив – это главное, что отличает одну деятельность от другой, определяет ее специфическое качество. Мотивами могут быть:

- стремление к достижению успеха;
- избегание неудачи;
- агрессия (стремление нанести вред);
- доминирование (стремление к власти);
- избегание опасности.

2. **Отдельные действия** как составляющие деятельность. Каждое действие направлено на достижение отчетливо осознаваемого промежуточного результата, т. е. цели. Один и тот же мотив может быть достигнут с помощью различных действий. Например, эстетическая потребность – мотив – наслаждение произведениями искусства, культуры – можно пойти в музей, можно купить картину и т. д.

Самые простые действия – предметные. Действия могут быть направлены не только на предмет, но и на окружающих людей. Тогда они становятся актом поведения: поступком, если они соответствуют установившимся в обществе нормам поведения, или проступком, если противоречат им.

В целом любое действие состоит из трех частей:

- ориентировочной (определение цели деятельности, условий, средств и путей ее достижения);
- исполнительной (последовательное выполнение намеченных действий по осуществлению общей цели деятельности);
- контролирующей (корректировочные – это внесение поправок, уточнение и изменение в ориентировочных и исполнительских действиях на основе обратной информации о неточностях, ошибках, отклонениях).

Виды действий:

- двигательные, с целью удержания и перемещения тела;
- мыслительные, при помощи которых решаются мыслительные задачи и контролируется поведение человека;
- перцептивные, посредством которых формируется целостный образ восприятия предметов и явлений;

– имажитивные (образ) – при помощи этих действий осуществляется деятельность воображения в процессе творчества;

– мнемические, входят в состав деятельности запоминания.

3. Операция – это способ осуществления действий, или техническая сторона исполнения действия. Одна и та же операция может входить в структуру разных действий. Например, совершая учебные действия, можно заучивать стихи при подготовке к уроку литературы; совершая мнемические действия (заучивание стихотворения), тренировать память. Одно и то же действие может быть выполнено разными операциями. Например, оратор заучивает текст при подготовке к выступлению, применяя разные мнемотехнические приемы (например, метод размещения, метод ключевых слов).

Операции формируются с помощью подражания и путем автоматизации действий. В отличие от действий, операции мало осознаваемы. Операциональный состав действий определяется условиями его выполнения. Например, потребность в пище – мотив удовлетворения голода. Для удовлетворения этого мотива нужно попасть в ресторан, предварительно осуществив действие перемещения в пространстве, это можно сделать разными способами: прийти пешком, приехать на автомобиле, общественным транспортом, приплыть на лодке – все зависит от конкретных условий, расстояния, наличия денег для оплаты транспортных услуг, состояния здоровья, лимита времени.

4. Цель – то, что реализует человеческую потребность и выступает в качестве образа конечного результата деятельности. Цель деятельности есть предвосхищение ее результата, который должен существовать объективно – будь то художественное полотно, выточенная деталь, доказанная теорема, организационное решение или что-то подобное. Цели бывают конечные и промежуточные. Достижение конечной цели равнозначно удовлетворению потребности. К промежуточным относятся цели, намечаемые человеком в качестве условия достижения цели конечной.

Важнейшим положением психологической теории деятельности является утверждение об общности строения деятельности внешней материальной и деятельности внутренней, она также носит инструментальный характер, как и деятельность внешняя. В качест-

ве орудий выступают системы знаков, которые не изобретаются индивидом, а усваиваются им. Они имеют культурно-историческое происхождение. Исследования психологов Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, П.Я. Гальперина, Н.Ф. Талызиной показали, что умственные действия формируются вначале как внешние предметные и постепенно переносятся во внутренний план. Перевод форм внешней материально-чувственной деятельности во внутренний план называется **интериоризацией**. Это главный канал развития субъекта.

Например, ребенок учится считать. Вначале он считает палочки, прикладывая их друг к другу. Затем наступает время, когда палочки становятся ненужными, т. к. счет превращается в умственное действие, отвлеченное от самих предметов и внешнего действия с ними. Объектом оперирования становятся символы: слова, числа. Формирование разнообразных умственных действий обеспечивает умственную деятельность на достигнутом человеком уровне опыта. Овладение умственной деятельностью приводит к тому, что прежде чем приступить к внешней деятельности, направленной на достижение желаемой цели, человек планирует действие в уме, оперируя образами и речевыми символами. Внешняя деятельность направляется и контролируется умственной деятельностью. Реализация умственного действия вовне, в виде действий с предметами называется **экстериоризацией** (рис. 4).

Таким образом, деятельность – специфическая человеческая, регулируемая сознанием активность, порождаемая потребностями и направленная на познание и преобразование мира и самого человека.

Как было отмечено ранее, одним из важных компонентов деятельности является мотивация. Человеку свойственно задаваться вопросами о причинах, которые побудили другого человека поступить определенным образом. Мотивация – это совокупность психических процессов, которые придают поведению энергетический импульс и направленность. Это те психологические факторы, которые побуждают, направляют, поддерживают и прекращают специфические виды деятельности. Мотивационную сферу личности составляют потребности (ответ на вопрос «почему?») и мотивы (ответ на вопрос «зачем, ради чего?»).

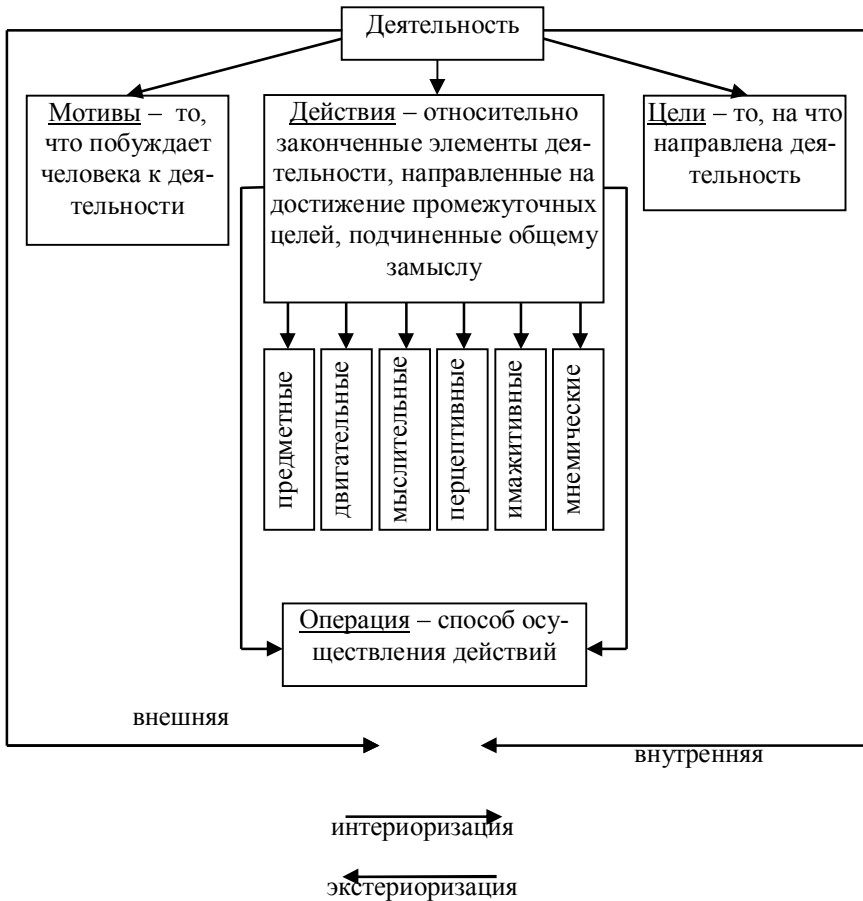


Рис. 4. Структура деятельности

Термин «мотивация» представляет более широкое понятие, чем термин «мотив». **Мотив** – это побуждение к совершению поведенческого акта, порожденное системой потребностей человека и с разной степенью осознаваемое либо неосознаваемое им вообще. **Мотивация** – совокупность причин психологического характера,

объясняющих поведение человека, его начало, направленность и активность [55].

Любое поведение человека может быть объяснено как внешними, так и внутренними причинами. Анализируя внутренние причины, говорят о мотивах, потребностях, целях, намерениях, желаниях, интересах. Говоря о внешних причинах, имеют в виду стимулы, исходящие из сложившейся ситуации.

Мотивация выступает как процесс непрерывного выбора и принятия решений на основе взвешивания поведенческих альтернатив.

Мотивы, которые побуждают личность поступать определенным образом, могут быть осознаваемыми и неосознаваемыми. Осознаваемые мотивы – это те, которые побуждают человека поступать и вести себя в соответствии со своими взглядами, знаниями и принципами, интересами, убеждениями, желаниями. Неосознаваемые мотивы работают, когда человек не отдает себе отчета в том, что побуждает его осуществлять ту или иную деятельность. К ним относят влечения, установки, гипнотические внушения, фрустрационные состояния. Мотивы также могут классифицироваться по их отношению к самой деятельности. Если мотивы, побуждающие деятельность не связаны с ней, то их называют внешними по отношению к этой деятельности. Если же мотивы непосредственно связаны с самой деятельностью, то их называют внутренними [65].

Главным вопросом мотивации деятельности человека является причинное объяснение его поступков. В психологии такое объяснение называется каузальной атрибуцией. **Каузальная атрибуция** – это истолкование субъектом межличностного восприятия причин и мотивов поведения других людей и развитие на этой основе способности предсказывать их будущее поведение. Исследования каузальной атрибуции показали, что человек объясняет свое поведение не так, как он объясняет поведение других людей. Процессы каузальной атрибуции не подчиняются логическим нормам. Неудачные результаты своей деятельности человек объясняет внешними причинами, а удачные внутренними факторами. Человек воспринимает мир сквозь призму устойчивых когнитивно-оценочных образований. К таким образованиям относятся противоположные оценочные понятия («добрый – злой», «хороший – плохой»). Каждый человек

пользуется этими оценочными понятиями при восприятии людей и событий. У одних людей преобладают положительные оценочные суждения, у других отрицательные.

Важными и относительно независимыми видами человеческой мотивации являются мотивация достижения успехов и мотивация избегания неудач [30]. От них во многом зависит судьба и положение человека в обществе. Замечено, что люди с сильно выраженным стремлением к достижению успехов добиваются в жизни гораздо большего, чем те, у кого такая мотивация слаба или отсутствует. В психологии создана и детально разработана теория мотивации достижения успехов в различных видах деятельности. Согласно этой теории существуют два основных типа поведения – избегание неудач и стремление к достижениям. Многие люди живут по первому типу: «как бы чего не вышло», боятся наказаний, поэтому не могут по-настоящему реализовать свой потенциал. Лучше жить по принципу стремления к достижениям, преодолевая трудности – это приносит больше радости и счастья человеку, дает возможность самореализации и раскрытия творческих возможностей.

Люди, мотивированные на успех, обычно ставят перед собой в деятельности положительную цель, достижение которой может быть однозначно расценено как успех. Они стремятся во что бы то ни стало добиться только успехов, ищут такую деятельность, активно в нее включаются, выбирают средства и действия, направленные на достижение поставленной цели. Такие люди, берясь за какую-либо работу, обязательно рассчитывают на то, что добьются успеха, уверены в этом.

Иначе ведут себя люди, мотивированные на избегание неудачи. Их цель в деятельности заключается в том, чтобы избегать неудачи, все их мысли и действия в первую очередь подчинены именно этой цели. Такой человек проявляет неуверенность в себе, не верит в возможность добиться успеха, боится критики. В итоге он часто оказывается не победителем, а побежденным, в целом – жизненным неудачником. Люди, ориентированные на достижение успеха, способны правильно оценивать свои возможности, успехи и неудачи и обычно выбирают профессии, соответствующие имеющимся у них знаниям, умениям и

навыкам. Люди, ориентированные на неудачу, характеризуются неадекватностью профессионального самоопределения, имеют завышенную или заниженную самооценку, нереалистический уровень притязаний [30].

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.

При слишком слабом и слишком сильном уровне мотивации качество работы ухудшается. Наилучшим оно является при среднем уровне мотивированности. Стремящиеся к успеху свои достижения приписывают внутриличностным факторам (способностям, старанию), а стремящиеся к неудаче – внешним факторам (легкости или трудности выполняемой задачи, везению). Тот, кто предъявляет к себе повышенные требования, в большей мере старается добиться успеха, чем тот, чьи требования к себе невысоки.

В деятельности также проявляется такая характеристика личности, как степень независимости, самостоятельности и активности в достижении поставленных целей, личная ответственность за происходящие события. Такая характеристика личности получила название «локуса контроля». Люди различаются между собой по тому, где они локализуют контроль над значимыми для себя событиями. Поиск причин поведения и ответственности в самом человеке, в себе называется **интернальный** (внутренний) **локус контроля**. Если человек считает, что события его жизни зависят, прежде всего, от внешних факторов: внешних обстоятельств, других людей, случая, а лично он сам не влияет и не несет ответственности за происходящие с ним события, то здесь реализуется **экстернальный** (внешний) **локус контроля**.

Рассмотренную характеристику личности важно учитывать преподавателю при осуществлении учебной деятельности студентов. Важно преподавателю уметь распознать тип локуса контроля у студентов и оказывать на него соответствующие воздействия. Интернал обычно занимает активную жизненную позицию, прилагает усилия для достижения поставленных целей, а

экстернал, напротив, чаще пассивен и пессимистичен, поэтому нуждается в поддержке и одобрении.

Деятельность – это процесс взаимодействия человека с миром, но процесс не пассивный, а активный и сознательно регулируемый. Человеческая деятельность разнообразна. Это и труд, направленный на создание материальных ценностей, и организация труда целых коллективов (групп) и воспитание и обучение (педагогическая деятельность), и научно-исследовательская деятельность, психолого-педагогическая деятельность и инженерная профессиональная деятельность.

Общение – первый вид деятельности, возникающий в процессе индивидуального развития человека, за ним следует игра, учение, труд. **Общение** – это такой вид деятельности, который направлен на обмен информацией между общающимися людьми. Оно также преследует цели установления взаимопонимания, добрых личных и деловых отношений, оказания взаимопомощи. Общение может быть непосредственным и опосредствованным, вербальным и невербальным. При непосредственном общении люди находятся в прямых контактах друг с другом, знают и видят друг друга, прямо обмениваются вербальной и невербальной информацией, не пользуясь для этого никакими вспомогательными средствами. При опосредованном общении прямых контактов между людьми нет. Обмен информацией осуществляется или через других людей, или через средства записи и воспроизведения информации (газеты, книги, радио, телевидение, телефон, факс и т. д.) [48].

Игра – деятельность, направленная на сам процесс игры и воспроизводящая в доступной форме труд и учение. Игра имеет большое значение в жизни людей. Для детей игры имеют развивающее значение, а у взрослых являются средством общения, разрядки. В период с трех до семи лет игра вызывает качественные изменения в психике ребенка, и поэтому в этот период она становится ведущей деятельностью ребенка. Как указывал Д.Б. Эльконин, игра социальна по своему внутреннему содержанию, происхождению и природе. Содержание и сюжеты игр дети черпают из человеческой деятельности и отношений между людьми. Содержание игр детей постепенно меняется от предметных действий до отношений между людьми, а затем переходит к выполнению правил, регулирующих

отношения между людьми. Вершина развития игровой деятельности – это игры с четко обозначенными правилами и скрытой ролью.

Труд – деятельность, направленная на создание материальных и духовных ценностей. Главное отличие трудовой деятельности от всех других это создание и получение какого-либо общественно-значимого продукта, результата. Участвуя в создании продуктов труда, человек вступает в существующую систему производственных отношений, у него формируются отношения к трудовой деятельности, мотивы труда. В прямой зависимости от производственных отношений находятся мотивы, побуждающие человека к достижению высоких показателей в трудовой деятельности. В трудовой деятельности раскрываются и формируются способности человека, его характер и личность в целом. Производство ставит перед человеком разные проблемные ситуации, задачи, которые могут быть решены при творческом подходе к делу. Тем самым производство стимулирует познавательную активность личности, заставляет человека совершенствовать знания, умения и навыки. Исследования по изучению условий, влияющих на производительность труда, показали, что в процессе производства для человека нет безразличных факторов. Окраска помещений, организация рабочего места, режим напряжения и пауз в работе, отношения с коллегами по работе – все это имеет прямое отношение к производительности труда, создает общий настрой на работу и облегчает или затрудняет проявление трудовых усилий.

Учение – деятельность, направленная на получение знаний, разработку умений и навыков. Учение может быть организованным и осуществляться в специальных образовательных учреждениях. Оно может быть и неорганизованным и происходить попутно, в других видах деятельности как побочный дополнительный результат. У взрослых людей учение может приобретать характер самообразования. Учебная деятельность служит средством психологического развития индивида. Основная цель учения – освоение обобщенных результатов того, что создано предшествующим трудом человечества. Учение осуществляется под руководством педагога и направлено на развитие творческих возможностей обучающегося. Свойства учебной деятельности представлены на рис. 5.

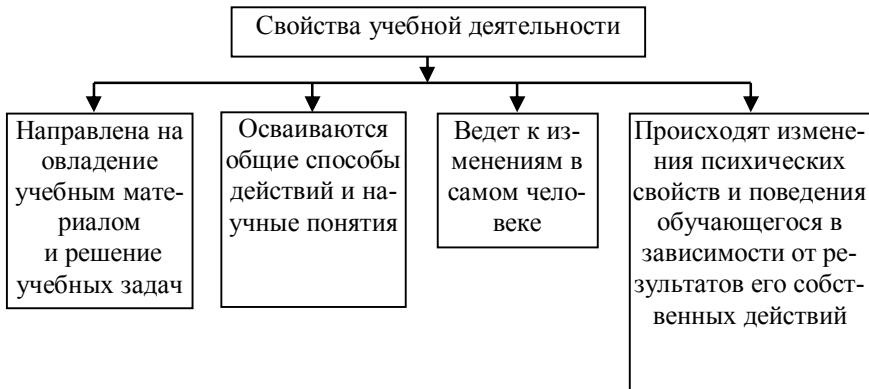


Рис. 5. Свойства учебной деятельности

Учебная деятельность имеет внешнюю структуру, состоящую из следующих элементов (по Б.А. Сосновскому):

- учебные ситуации и задачи как наличие мотива, проблемы, ее принятия обучающимися;
- учебные действия, направленные на решение соответствующих задач;
- контроль как соотношение действия и его результата с заданными образцами;
- оценка как фиксация качества (но не количества) результата обучения, как мотивация последующей учебной деятельности, работы [60].

Каждому из компонентов структуры этой деятельности присущи свои особенности. Учебная задача выступает как определенное учебное задание, имеющее четкую цель, но для того чтобы осуществить эту цель, надо учесть условия, в которых действие должно осуществляться. По А.Н. Леонтьеву, задача – это цель, данная в определенных условиях. По мере выполнения учебных задач происходит изменение самого ученика. Учебная деятельность может быть представлена как система учебных задач, которые даются в определенных учебных ситуациях и предполагают определенные учебные действия.

Учебная задача выступает как сложная система информации о каком-то объекте, процессе, в котором четко определена лишь часть сведений, а остальная неизвестна, которую и требуется найти, используя имеющиеся знания и алгоритмы решения в сочетании с самостоятельными догадками и поисками оптимальных способов решения.

В общей структуре учебной деятельности значительное место отводится действиям контроля (самоконтроля) и оценки (самооценки). Это обусловливается тем, что всякое другое учебное действие становится произвольным, регулируемым только при наличии контролирования и оценивания в структуре деятельности. Контроль предполагает три звена: модель, образ потребного, желаемого результата действия; процесс сличения этого образа и реального действия; принятие решения о продолжении или коррекции действия. Эти три звена представляют структуру внутреннего контроля субъекта деятельности за ее реализацией [33].

Для преподавателя высшей школы важна проблема адекватного формирования учебной деятельности у студентов (прежде всего на младших курсах). Фактически очень важно научить студентов учиться, и это чаще важнее, чем вооружение их конкретными предметными знаниями. Самая большая сложность для студентов состоит в самостоятельном отборе содержательного материала, подлежащего усвоению. Как показали исследования, проведенные на первых курсах, при стихийном формировании учебной деятельности студенты слабо дифференцируют ее компоненты от конкретного содержания учебного материала и ситуаций его усвоения. До 70 % студентов первого курса не используют прием систематизации материала для его лучшего понимания.

В.Я. Ляудис считает, что очень важно сотрудничество преподавателя со студентом. Она предлагает применять совместную учебную деятельность. Система совместной деятельности может быть признана нормальной, когда взаимосвязаны между собой все ее компоненты: отношение студентов к целям и содержанию обучения, отношения студентов между собой и к преподавателям; условия, в которых протекает учебная деятельность [60].

В.Я. Ляудис отмечает, что важным элементом современного высшего образования является методологическая подготовка. Развитие науки и практики достигло такого уровня, что студент не в силах усвоить и запомнить все необходимое для своей будущей работы. Поэтому ему лучше усваивать такой учебный материал, который при своем минимальном количестве вооружит его максимальным количеством информации и, с другой стороны, позволит в дальнейшем успешно работать в ряде областей. Здесь встает задача наиболее экономного отбора научных знаний по всем предметам обучения в вузе. Но этого недостаточно. Важно вместе с тем все-сторонне развивать общий интеллект у студентов, способности решать различные задачи.

Вопрос об учебной деятельности студентов является малоизученным. В исследованиях, посвященных изучению студенческого возраста, в основном рассматриваются: вопросы, связанные с личностными особенностями студентов (Т.В. Корнилова, Е.Л. Григоренко); зависимости профессиональных предпочтений студентов от их индивидуально-типологических особенностей (В.Г. Морошин, И.Ю. Соколов); вопросы профессионализации памяти студентов (В.А. Мараев, Г.П. Копаева); зависимости успешной учебной деятельности от мотивации (М.М. Липкин, Н.В. Яковлева).

Учебная мотивация складывается из оценки студентами различных аспектов учебного процесса, его содержания, форм, способов организации с точки зрения их личных индивидуальных потребностей и целей, которые могут совпадать или не совпадать с целями обучения.

Становление будущего специалиста как высококвалифицированного специалиста, по мнению В.А. Якунина, Н.В. Нестеровой, возможно лишь при сформированном мотивационно-ценностном отношении в его профессиональном становлении. Н.В. Нестерова, анализируя психологические особенности развития учебно-познавательной деятельности студентов, разделяет весь период обучения на три этапа:

1-й этап (1-й курс) характеризуется высокими уровневыми показателями профессиональных и учебных мотивов, управляющих

учебной деятельностью. Они идеализированы, т. к. обусловлены пониманием их общественного смысла, а не личностного.

2-й этап (2-й, 3-й курсы) – общее снижение интенсивности всех мотивационных компонентов. Профессиональные и познавательные мотивы перестают управлять учебной деятельностью.

3-й этап (4-й, 5-й курсы) – растет степень осознания и интеграции различных форм мотивов обучения [66].

Ряд авторов предпринимали попытки найти универсальное основание типологии, позволяющей как бы предугадать пути развития профессионала, особенно ярко это проявляется в попытках определить уровни профессиональной направленности студентов.

Э.Ф. Зеер выделяет следующие типы студентов по профессиональной направленности [20].

1-й тип – студенты с положительной профессиональной направленностью, для которых характерно соответствие личности выбранной профессии, связь между доминирующими, ведущими мотивами и содержанием профессиональной деятельности.

2-й тип – студенты, окончательно не определившиеся в своем выборе профессии. Для них приемлем компромисс между неопределением, иногда негативным отношением к профессии и продолжением обучения в вузе, перспективой в дальнейшем работать по этой профессии.

3-й тип – студенты с негативным отношением к профессии. Мотивация их выбора обусловлена общественными ценностями высшего образования. Они имеют слабое представление о профессии. У них ведущий мотив выражает потребность не столько в самой деятельности, сколько в различных, связанных с ней обстоятельствах.

Данная типизация свидетельствует о том, что студенты различаются своей мотивированностью к учебной деятельности.

В исследованиях М.М. Липкина, Н.В. Яковлевой было установлено, что успешность обучения в вузе зависит от многих аспектов психофизической активности. Одним из этих факторов успеха является, по их мнению, мотивационная составляющая деятельности. Учебная мотивация обеспечивает сильные положительные переживания при достижении учебных целей.

Аналогичный результат был получен в исследовании В.А. Якунина, Н.И. Мишкова, «оказалось, что «сильные» и «слабые» студенты отличаются друг от друга не по уровню интеллекта, а по мотивации учебной деятельности». Существует связь между направленностью на приобретение знаний и успешностью обучения. Студенты, нацеленные на получение знаний, характеризуются высокой регулярностью учебной деятельности, целеустремленностью, сильной волей. Те студенты, которые направлены на получение профессии, часто проявляют избирательность, деля дисциплины на «нужные» и «не нужные» для их профессионального становления, что также сказывается на академической успеваемости. Установка на получение диплома делает студента еще менее разборчивым в выборе средств на пути к его получению – нерегулярные занятия, шпаргалки и т. д. [66].

Были выявлены также межполовые различия мотивационных тенденций. Студентки оказываются более открытыми для изменений, испытывают большую потребность в социальных контактах, более склонны к принятию опеки и поиску причин неудач в своих действиях, а студенты-мужчины проявляют большую стойкость в достижении целей, более высокую мотивацию автономии и доминирования.

Исследования (В.Т. Лисовский, В.Я. Ляудис) показывают, что большинство студентов первого курса не умеют осуществлять основные учебные умения – читать и конспектировать учебную и научную литературу, слушать и записывать лекции, понимать и запоминать тексты, контролировать ход решения учебных задач. Студенты не умеют также выступать перед аудиторией, даже перед своей группой, не умеют анализировать проблемы, давать им оценку. В этих условиях преподавателю нужно «научить» студента учиться, что предполагает необходимость обучения его умению планировать и организовывать деятельность. Результаты учебной деятельности во многом определяются учебной активностью студентов. Самостоятельная работа выступает как особое проявление учебной активности [24].

При объяснении феномена успешности обучения студентов в высших учебных заведениях психологи чаще всего апеллируют к

таким индивидуально- психологическим особенностям, как уровень интеллекта, под которым подразумевается способность усваивать знания, умения и навыки и успешно применять их для решения задач; креативность как способность самому вырабатывать новые знания; высокая самооценка, которая приводит к формированию высокого уровня притязаний.

Существуют немногочисленные данные о влиянии конституции (телосложение) на учебную деятельность. Как известно, Э. Кречмер выделил несколько типов телосложения. *Лентосоматик* (астеник) – рост средний или выше среднего, слаборазвитая мускулатура, узкая грудная клетка, удлинённые конечности, вытянутая шея и голова. *Пикник* – рост средний или ниже среднего, крупные внутренние органы, укороченные конечности, не очень развитая мускулатура, короткая шея, избыточный вес. *Атлетик* – рост средний или выше среднего, развитая мускулатура, большой объем грудной клетки, широкие плечи, узкие бедра, пропорциональная голова. *Диспластик* – резкие диспропорции в строении тела. Ученые отмечают, что более реактивные пикники быстрее расходуют силы и потому их лучше спрашивать в числе первых и давать вначале более трудные задачи, а более простые позже. Им чаще требуется повторение пройденного материала из-за худшей долговременной памяти. Астеникам можно давать задачи возрастающей сложности, на экзаменах спрашивать в числе последних. Им реже требуется повторение материала.

В учебной деятельности также рекомендуется учитывать особенности нейродинамики каждого студента, т. е. особенности протекания процессов возбуждения и торможения в центральной нервной системе (по И.П. Павлову). Как известно, особенности нейродинамики лежат в основе типов темпераментов. Для людей с разным типом темперамента одни условия являются более благоприятными для успешного обучения, а другие – неблагоприятными. В современном вузе организационные формы обучения более благоприятны для людей с сильной и подвижной нервной системой, поэтому среди них больше тех, кто хорошо учится, чем среди имеющих слабую и инертную нервную систему.

Для студентов со **слабой нервной системой** трудности вызывает длительная, напряженная работа, ответственная, требующая нервно-психического или эмоционального напряжения самостоятельная, контрольная работа, особенно при дефиците времени. Работа, выполняемая в условиях, когда преподаватель задает неожиданный вопрос и требует на него устного ответа или работа после неудачного ответа, оцененного преподавателем, отрицательно. Также выполнение задания в ситуации, требующей распределения внимания или его переключения с одного вида работы на другой, работа в шумной неспокойной обстановке, работа у вспыльчивого, несдержанного преподавателя. Для того чтобы ослабить негативные эффекты, необходимо использовать следующие приемы:

- не ставить студента в ситуацию резкого ограничения времени, а давать достаточно времени на подготовку;
- чаще разрешать студенту давать ответы в письменной форме;
- разбивать сложный и большой по объему материал на отдельные информационные блоки и вводить их постепенно, по мере усвоения предыдущих;
- чаще поощрять и подбадривать студента для снятия напряжения и повышения его уверенности в своих силах;
- в мягкой форме давать негативные оценки в случае неправильного ответа;
- давать время для проверки и исправления выполненного задания;
- по возможности не отвлекать внимание студента на другую работу до завершения уже начатой.

Студенты со **слабой нервной системой** успешно работают в ситуациях монотонной работы, они способны хорошо организовать самостоятельную работу, тщательно спланировать ее и контролировать результаты. За счет тщательной подготовительной работы они способны самостоятельно проникать в более глубокие связи и отношения в учебном материале, часто выходя при этом за пределы учебной программы.

У студентов с **инертной нервной системой** трудности могут возникать в следующих ситуациях. Когда предлагаются одновременно задания, разнообразные по содержанию и способам решения,

преподаватель излагает материал в достаточно высоком темпе, время работы ограничено. Когда усвоение материала оценивается на начальных этапах его постижения или заучивания, когда нужно дать быстрый ответ на неожиданный вопрос. Преподаватель в работе со студентами с инертной нервной системой может использовать следующие приемы:

- не требовать от студента быстрого и немедленного включения в работу, а давать возможность постепенно включиться в выполнение задания;

- не требовать одновременного выполнения нескольких разнородных заданий;

- не требовать быстрого изменения формулировок, а также не проводить опрос в начале занятия или по новому материалу.

Инертным студентам с трудом дается импровизация. Студенты с инертной нервной системой способны работать долго и с глубоким погружением, не отвлекаясь на помехи, проявляют самостоятельность при выполнении заданий, обладают более развитой долговременной памятью.

Как известно, современные студенты отличаются несистематическим характером работы, поэтому лица с сильной нервной системой обладают преимуществом, т. к. способны к мобилизации и авральной подготовке к сдаче экзаменов, а «слабые» не справляются с перегрузкой и зачастую отчисляются.

Абсолютное большинство авторов считает высокую самооценку и связанные с ней уверенность в своих силах и высокий уровень притязаний важными положительными факторами успешного обучения студентов. Неуверенный в своих силах студент часто просто не берется за решение трудных задач, заранее признает свое поражение. Для того чтобы высокая самооценка была адекватной и побуждала к дальнейшему продвижению вперед, нужно хвалить студента, прежде всего не за объективно хороший результат, а за степень усилий, которые пришлось приложить студенту для его получения, за преодоление препятствий на пути к цели.

Исследования М.Г. Дубыниной показали, что академическая успеваемость студентов возрастает со 2-го по 8-й семестр, затем с 8-го по 10-й семестр снижается. Оценка знаний по предмету имеет

тенденцию к увеличению балла от низкого к высокому без каких-либо скачков со 2-го по 10-й семестр. Наиболее высокий уровень удовлетворенности учебной деятельностью отмечается у студентов 3-го курса [17].

Экспериментально было доказано, что максимальная удовлетворенность избранной профессией наблюдается у студентов первого курса. В дальнейшем этот показатель снижается (А. Реан). Однако, несмотря на то, что незадолго до окончания вуза удовлетворенность профессией оказывается наименьшей, само отношение к профессии становится положительным. Как указывает В.Н. Обносков, студенты, не имеющие достаточно полного и правильного представления о своей будущей профессии, к концу обучения реже демонстрируют намерение работать в дальнейшем по изучаемой специальности. Он также считает, что одной из главных особенностей мотивации учебной деятельности студентов является внутреннее побуждение к овладению знаниями, стремление к самостоятельному познанию.

Работы И. Бутенко свидетельствуют о том, что причина незаинтересованности, пассивности студентов на занятиях в основном связана с тем, что студент не понимает, чего от него хочет преподаватель. Чтобы образовались понятия, образ некой действительности, необходимо студентам очертить объективно-ориентировочную направленность их профессиональной деятельности. Для того чтобы процесс решения учебной задачи имел личностный смысл и чтобы студент выступал «субъектом учебной деятельности», необходимо в процессе обучения создавать учебно-познавательную мотивацию.

Выделяют два вида познавательной мотивации:

- мотивацию содержанием;
- мотивацию процессом.

Первая побуждает узнавать новые факты, овладевать знаниями, способами действий, проникать в суть явлений. Вторая связана с самим процессом учения и состоит в том, что в учебе увлекают не столько полученные результаты, сколько сам процесс познания, у обучающихся появляется желание проявлять интеллектуальную активность, думать, рассуждать, им нравится заниматься поисками, преодолевать препятствия в процессе познания.

И.А. Зимняя [21] установила, что учебная мотивация определяется следующими факторами:

- образовательной системой, образовательным учреждением;
- организацией образовательного процесса;
- субъективными особенностями обучающегося (возраст, пол, интеллектуальное развитие, способности, уровень притязаний, самооценка);
- субъективными особенностями преподавателя и, прежде всего, системой его отношений к студенту, к делу;
- спецификой самого предмета.

И.А. Зимняя выделила факторы, через которые можно воздействовать на динамику мотивационных структур и управлять их перестройкой:

- снятие оценки и временных ограничений;
- демократический стиль общения;
- наличие ситуации выбора;
- личностная значимость изучаемого материала;
- вид деятельности (продуктивный, творческий, репродуктивный);
- наличие интереса к содержанию и процессу обучения.

И.А. Зимняя считает, что если в учении есть возможность проявить умственную самостоятельность и инициативу, то это способствует созданию у обучающихся интереса к содержанию обучения и к самой учебной деятельности. Чем активнее методы обучения, тем легче заинтересовать ими обучающихся. Учебный материал и приемы учебной работы должны быть достаточно (но не чрезмерно) разнообразны.

Итак, повышение уровня мотивации учения является необходимым условием повышения уровня усвоения знаний в предметной области учебных дисциплин, формирования готовности и способности у студентов к выполнению заданий творческого характера.

Общеизвестно, что успешное формирование мотивов имеет место, если предмет длительно и стойко насыщается положительными эмоциями, тогда цель превращается в самостоятельный мотив – формируется механизм сдвига мотива на цель. Большое значение также имеет и эмоциональная включенность преподавателя в процесс обучения студента, ненавязчивое давление и насыщенность среды по-

буждающими факторами (моральные и материальные поощрения при успешном продвижении по пути овладения предметом).

Как отмечает А. Аренова [6], иногда преподаватели совершают грубейшую педагогическую ошибку, а именно негативную оценку результатов обучения учебной программы переносят на оценку личности студента в целом, давая тем самым студенту понять с помощью мимики, жестов, а то и в словесной форме, что он неумен, ленив, безответственен. Заставляя студента переживать негативные эмоции, преподаватель оказывает прямое влияние на физическое состояние и здоровье студента. Студент неосознанно воспринимает такую программу преподавателя и внутренне принимает ее. Человеку свойственно легко адаптироваться к заниженным требованиям. В таких условиях способности студента не только не развиваются, но и часто деградируют.

Исследователи по проблеме мотивации учебной деятельности отмечают, что формированию мотивации способствует занимательность изложения, необычная форма преподнесения материала, вызывающая удивление у обучающихся, эмоциональность речи преподавателя, анализ жизненных ситуаций, разъяснение общественной и личной значимости учения, умелое применение преподавателем поощрения и порицания.

В настоящее время становится актуальным использование инновационных технологий в учебном процессе. Исследование, проведенное А.Б. Исаковой [24], показало эффективность применения интерактивного электронного учебника в процессе обучения. Электронный учебник, включенный в структуру интеллектуальной деятельности студента, активно стимулирует продуктивные творческие функции мышления, способствует формированию и росту его интеллектуальных способностей. При разработке электронного учебника использовался принцип диалогичности, партнерства с автором текста.

Итак, учение как деятельность имеет место там, где действия человека управляются сознательной целью усвоить определенные знания, навыки, умения. Учение – специфически человеческая деятельность, причем оно возможно лишь на той ступени развития психики человека, когда он способен регулировать свои действия

сознательной целью. В учебной деятельности объединятся не только познавательные функции деятельности (восприятие, внимание, память, мышление, воображение), но и потребности, мотивы, эмоции, воля. Для того чтобы студенты лучше овладели учебной деятельностью в вузе, преподавателям необходимо с первых занятий показать отличие вузовской системы образования от школьной. Любые теоретические положения, рассматриваемые на занятиях, надо подкреплять практическими примерами и показывать практическое применение изучаемого материала. Преподаватель вуза должен знакомить и приучать студентов к специальной терминологии параллельно с чтением специальной литературы, дозировать материал для самостоятельного изучения. На учебных занятиях преподавателю необходимо уметь заинтересовывать аудиторию, вызывать споры, дискуссии, проводить беседы на профессиональные темы. Со стороны студентов овладение учебной деятельностью будет происходить только тогда, когда регулярно посещаются лекционные и практические занятия, внимательно сосредотачиваются на материале лекции, активно участвуют в практических, лабораторных занятиях, читают специальную литературу.

Контрольные вопросы:

1. Что такое деятельность?
2. Из каких структурных компонентов состоит деятельность?
3. Как вы думаете, какой из структурных компонентов самый важный, главный и почему?
4. Чем отличается учебная деятельность от игры?
5. Как в учебной деятельности проявляются индивидуальные особенности студентов?

5. Развитие у студентов сенсорно-перцептивных процессов

Психика человека развивается в деятельности, а для того, чтобы выполнять деятельность эффективно, необходим определенный уровень развития психики.

Психика сложна и многообразна в своих проявлениях. Выделяют три группы психических явлений: психические процессы, психические состояния и психические свойства.

Психические процессы – динамическое отражение действительности в различных формах психических явлений. Все психические процессы подразделяются на: познавательные (к ним относятся ощущения и восприятие, представления и память, мышление и воображение), эмоциональные (активные и пассивные переживания), волевые (решение, исполнение, волевое усилие) [43].

Психические состояния – определившийся в данное время относительно устойчивый уровень психической деятельности, который проявляется в повышенной или пониженной активности личности. К психическим состояниям относятся: проявления чувств (настроение, аффекты), внимания (сосредоточенность, рассеянность), воли (уверенность, неуверенность) и т. д.

Психические свойства – устойчивые образования, обеспечивающие определенный качественно-количественный уровень деятельности и поведения, типичный для данного человека. К психическим свойствам относятся: потребности, интересы, убеждения, идеалы, темперамент, способности и характер.

Средством, инструментом процесса познания выступают познавательные психические процессы. В отличие от эмоциональных, волевых психических процессов, а также психических состояний и свойств, главная роль в познании принадлежит познавательным психическим процессам, т. к. процесс познания это получение, поддержание и сохранение знаний о мире. В ходе выполнения учебной деятельности преподаватели стремятся активизировать именно познавательные психические процессы, поэтому акцент ставится именно на них. Для того чтобы успешно и эффективно активизировать познавательные психические процессы, нужно знать как они развиты в студенческом возрасте.

Ощущения являются одним из составляющих познавательного процесса.

О богатстве окружающего мира, звуках и красках, запахах и температуре, величине и о многом другом мы узнаем благодаря органам чувств. С помощью органов чувств человеческий организм

получает в виде ощущений разнообразную информацию о состоянии внешней и внутренней среды.

Ощущение – это простейший психический процесс, состоящий в отражении свойств предметов и явлений материального мира, а также внутренних состояний организма при непосредственном воздействии материальных раздражителей на соответствующие рецепторы [43].

Например, мы можем слышать звук полета комара или ощутить его укус. Звук и укус являются раздражителями, воздействующими на наши органы чувств. При этом процесс ощущения отражает в сознании только звук или укус, никак не связывая эти ощущения между собой, а, следовательно, с комаром. Это и является процессом отражения отдельных свойств предметов.

Органы чувств – это единственные каналы, по которым внешний мир проникает в человеческое сознание.

Врач С.П. Боткин (1832–1889) описал редкий случай, когда больная потеряла все виды чувствительности, кроме зрения одним глазом и осязания на небольшом участке руки. Когда больная закрывала глаз, и никто не прикасался к ее руке, она засыпала.

Человеку все время необходимо получать сведения об окружающем мире.

Проводились исследования, связанные с проблемами космической биологии и медицины. Испытуемых помещали в специальные камеры, обеспечивающие полную сенсорную изоляцию (монотонный постоянный звук, матовые очки, пропускающие лишь слабый свет, на руках и ногах цилиндры, снимающие тактильную чувствительность), испытуемые через несколько часов приходили в тревожное состояние и настойчиво просили прекратить эксперимент.

Если изолировать отдельные участки поверхности тела, то могут возникнуть нарушения тактильной, болевой, температурной чувствительности в этих местах. Специфические проблемы психологического характера возникают при сенсорной депривации, т. е. при ограничении притока внешних воздействий, что хорошо известно на примере развития психики людей слепых или глухих, а также плохо видящих и слышащих.

Физиологической основой ощущений выступает деятельность сложных комплексов анатомических структур, названных И.П. Павловым **анализаторами**. Каждый анализатор состоит из трех частей:

- **рецептор** – это периферический отдел анализатора, который трансформирует внешнюю энергию в нервный процесс;

- **проводящие нервные пути** – по ним нервные сигналы передаются в мозг;

- **мозговой центр** в коре полушарий головного мозга (здесь нервные импульсы перерабатываются).

Если разрушить любую из частей анализатора, то возникновение соответствующих ощущений становится невозможным.

Результатом процесса ощущения является возникновение **сенсорного образа**. Он обладает следующими свойствами: локализацией, или положением в пространстве и времени; интенсивностью; модальностью.

Выделяют следующие виды модальностей ощущений: зрительные, слуховые, кожные, обонятельные, осязательные, вкусовые, температурные, болевые, кинестетические (ощущения движения тела), интероцептивные (ощущения о внутреннем состоянии организма). Каждое из них имеет свой орган-анализатор, у которого специфичен не только «вход» (глаз, ухо, нос, кожа и язык), но и соответствующее мозговое звено (зрительная кора, слуховая, обонятельный мозг и т. д.).

Систематизацию ощущений предложил английский физиолог И. Шеррингтон:

- **экстероцептивные** – возникающие при воздействии внешних стимулов на рецепторы, расположенные на поверхности тела;

- **интероцептивные** (органические) – сигнализирующие о том, что происходит в организме (ощущение голода, жажды, боли);

- **проприоцептивные** – рецепторы расположены в мышцах и сухожилиях. С их помощью мозг получает информацию о движении и положении различных частей тела.

Различные органы чувств, дающие нам сведения о состоянии окружающего нас внешнего мира, могут быть более или менее чувствительны к отображаемым ими явлениям, т. е. могут отображать

эти явления с большей или меньшей точностью. Возможности анализаторов характеризуют пороги ощущений. **Нижний абсолютный порог** – это минимальная величина раздражителя, вызывающая едва заметное ощущение (т. е. то, что мы только способны ощущать), чем ниже порог, тем выше чувствительность. **Верхний абсолютный порог** – максимальная величина раздражителя, при которой ощущения исчезают, либо качественно меняются (например, превращается в болевое). Раздражители меньшей силы, так называемые **подпороговые**, не вызывают возникновения ощущений, и сигналы о них не передаются в кору головного мозга. Наличие порогов предохраняет нас от информационной перегрузки и некоторых биологически вредных воздействий. Изучением и измерением порогов ощущений занимается психофизика.

Человек живет не в мире изолированных световых или цветовых пятен, звуков или прикосновений, он живет в мире вещей, предметов и форм, в мире сложных ситуаций. Все, что бы человек ни воспринимал, неизменно предстает перед ним в виде целостных образов. Опираясь на совместную работу органов чувств, происходит синтез отдельных ощущений в сложные комплексные системы. Поэтому основным отличием восприятия от ощущения является предметность осознания всего, что воздействует на нас, т. е. отображение объекта реального мира в совокупности всех его свойств, или целостное отображение предмета [32].

Восприятие – это отражение целостных предметов и явлений при их непосредственном воздействии на органы чувств.

Возникающие в процессе восприятия чувственные данные и формирующийся при этом наглядный образ тот час же приобретают предметное значение, т. е. относятся к определенному предмету. Этот предмет определен понятием, закрепленным в слове. В значении слова зафиксированы признаки и свойства, вскрывшиеся в предмете в результате общественной практики и общественного опыта. Результатом функционирования восприятия является возникновение перцептивного образа. В процессе восприятия сенсорная информация интегрируется в перцепты объектов, которые затем используются для ориентировки в окружающем мире (перцепт – это продукт процесса восприятия)[44].

Восприятие обладает следующими **свойствами**: предметностью, целостностью, константностью, апперцепцией (избирательность), осмысленностью (рис. 6).

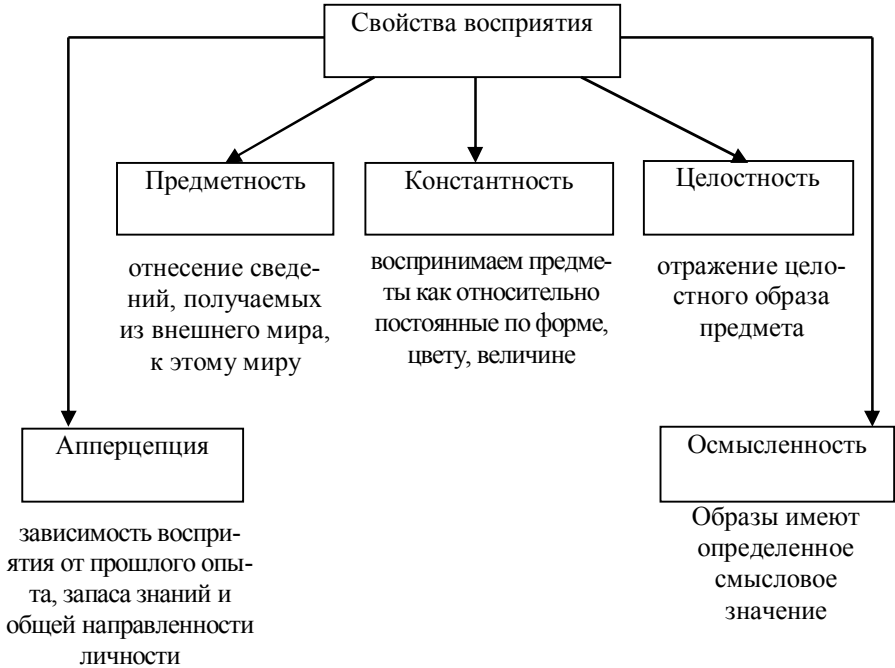


Рис. 6. Свойства восприятия

Предметность как качество восприятия играет особую роль в регуляции поведения. Например, кирпич и блок взрывчатки могут выглядеть и восприниматься на ощупь как очень сходные, однако они будут «вести себя» самым различным образом. Мы обычно определяем предметы не по их виду, а в соответствии с тем, как мы их употребляем на практике или по их основным свойствам.

Восприятие формируется в процессе практики, т. е. восприятие – система перцептивных действий, которыми надо овладеть. Например, детям, которые потеряли зрение в младенчестве, возврати-

ли зрение в зрелые годы: в первые дни после операции они не видят мир предметов, а лишь расплывчатые очертания, пятна различной яркости и величины, т. е. были одиночные ощущения, но не было восприятия, не видели целостные предметы. Через несколько недель у них формируется зрительное восприятие, но оно ограничено тем, что они узнали ранее путем осязания.

Предметность восприятия – отнесение сведений, получаемых из внешнего мира, к этому миру. Открытие предметности мира возможно благодаря определенной системе действий и движений.

Целостность (структурность) восприятия – свойство, порождающее целостный образ предмета, который, в свою очередь, складывается на основе обобщенных знаний об отдельных свойствах и качествах предмета.

Константность восприятия выражается в относительном постоянстве величины, формы и цвета предметов при изменяющихся в известных пределах условиях их восприятия. Например, если воспринимаемый предмет удалить на некоторое расстояние, то его отображение на сетчатке уменьшится, а образ сохранит прежнюю величину, и сидящие в аудитории на последних рядах не будут казаться меньше по росту тех студентов, которые сидят на первых. Форма отображения предмета на сетчатке будет меняться при каждом изменении угла зрения, но восприниматься она будет как постоянная: тарелка соседа такая же круглая, как и ваша. Цвет предмета сохраняет свой тон при различном внешнем освещении: снег кажется нам белым и в солнечный день, и в безлунную ночь [48].

Осмысленность восприятия. Хотя восприятие возникает в результате непосредственного воздействия раздражителя на рецепторы, перцептивные образы всегда имеют определенное смысловое значение. Сознательно воспринять предмет – это значит мысленно назвать его, отнести воспринятый предмет к определенной группе, классу предметов, обобщить его в слове.

Апперцепция (избирательность) восприятия. Перцептивная система активно «строит» образ восприятия, избирательно используя не все, а наиболее информативные свойства, части,

элементы стимула. При этом используется и информация из памяти, прошлого опыта, она присоединяется к чувственным данным.

Выделяют следующие **виды** восприятия: восприятие предметов, времени, отношений, движений, пространства, человека.

Восприятие пространства – это отражение объективно существующего пространства, включающее восприятие формы, величины и взаимного расположения объектов, их удаленности и направления, в котором они находятся. Восприятие пространства осуществляется в процессе двигательной деятельности организма. Специальными механизмами пространственной ориентировки являются нервные связи между обоими полушариями в анализаторной деятельности: бинокулярное зрение, бинауральный слух и т. д.

Отражение изменения положения, которое объекты занимают в пространстве, называют **восприятием движения**. С помощью зрения мы можем получать информацию о движении объектов двумя способами: при фиксированном взоре и с помощью прослеживающих движений глаз.

Восприятие времени есть отражение объективной длительности, скорости и последовательности явлений действительности. Ориентировка во времени у человека осуществляется с помощью корковых отделов мозга. В восприятии времени участвуют различные анализаторы, однако наиболее точную дифференцировку промежутков времени дают кинестетические и слуховые ощущения. Восприятие продолжительных периодов времени в значительной степени определяется характером переживаний. Обычно время, которое было заполнено интересной, глубоко мотивированной деятельностью, кажется короче, чем время, проведенное в бездействии. Восприятие времени изменяется и в зависимости от эмоционального состояния. Положительные эмоции дают иллюзию быстрого течения времени, отрицательные – субъективно несколько растягивают временные промежутки.

Существуют факты и ошибки восприятия. К ним относят зрительные иллюзии. **Иллюзии** – это ошибочное восприятие реальных вещей или явлений. Главная особенность иллюзий – обязательное наличие подлинного объекта, хотя и воспринимаемого ошибочно (иллюзия стрелы, железнодорожных путей и т. д.) [43].

Могут также возникать нарушения восприятия, их называют **галлюцинациями**. Галлюцинации могут быть разными: зрительными, слуховыми и т. д.

Таким образом, благодаря ощущению и восприятию, человек получает, задерживает и сохраняет знания о мире.

Ощущения и восприятия студентов должны соответствовать тем требованиям, которая предъявляет будущая профессия. Выделяют ряд условий развития и совершенствования ощущений и восприятий у обучающихся:

- 1) понимание студентами значимости учебы в вузе для своей будущей профессии, интерес к ней;
- 2) тренировку органов чувств;
- 3) выполнение задач, близких к реальным условиям будущей профессиональной деятельности;
- 4) использование различных приемов, улучшающих состояние всего организма, таких как физические упражнения, поддержание хороших условий обитаемости в аудиториях [18].

Ощущение и восприятие развиваются в активной и личностно значимой деятельности. Все преподаваемые дисциплины в вузе могут прямо или косвенно влиять на профессиональное развитие ощущений и восприятия студентов. Разъяснение значимости будущей профессии, трудовых обязанностей, накопление знаний, практика выполнения лабораторных и других работ вызывает желаемые изменения в направленности и способах восприятия студентов. Хорошо подмечается то, что имеет отношение к будущей профессии, смысловой анализ повышает правильность опознавания и оценок воспринимаемых объектов.

Большое влияние на профессиональное развитие ощущений и восприятия оказывают упражнения, обращенные к тем анализаторам, которые играют ведущую роль в выполнении будущих трудовых обязанностей.

Для профессионального развития ощущений и восприятия студентов необходимо знакомить их с внешним видом, признаками объектов, явлений, которые включены в трудовую деятельность по их специальности.

Студентам полезно овладеть приемами временного повышения чувствительности органов чувств (обтирание водой, глубокое дыхание, разминка, употребление чая, кофе). Для сохранения нормального функционирования ощущений и восприятия в сложных ситуациях деятельности у студентов необходимо формировать эмоционально-волевую устойчивость. В усложненных условиях учебной деятельности, к которым можно отнести: ограничение времени на выполнение какой-либо работы, ситуации повышенной ответственности – экзамены, соревнования, а также недостаток информации, все это может приводить к возникновению состояния психической напряженности. Напряженность соответственно может понижать чувствительность органов чувств. Преподавателям во избежание возникновения состояния психической напряженности нужно равномерно распределять учебную нагрузку на занятиях, создавать благоприятные условия для работы, учитывать индивидуальные особенности обучающихся, избегать психотравмирующих ситуаций.

Учитывая познавательное значение ощущений, полезно строить учебный процесс так, чтобы включать в деятельность студентов слуховые, двигательные, зрительные, осязательные и другие ощущения. Это улучшает запоминание и усвоение учебного материала студентами [18].

Полнее и точнее воспринимается хорошо понятый учебный материал, при усвоении которого студенты используют имеющиеся знания и практический опыт. Восприятие учебного материала облегчается, если изучаемый объект резко выделяется, подчеркивается преподавателем. Для этого можно использовать паузы в речи, интонацию, с помощью которых выделяется главное.

Создание оптимальных условий для работы студентов предполагает учет того факта, что освещенность, звуковая среда, окраска и т. п. влияют на ощущение, восприятие, быстроту развития утомления. Например, цифры на шкалах должны быть просты по начертанию, расположены вертикально, цвет делений и надписи должны контрастировать с цветом фона. Красный цвет возбуждает, привлекает внимание, голубой действует успокаивающе.

Ученые считают, что развитие познавательного интереса проходит три основных этапа: ситуативный познавательный интерес, возникающий в условиях новизны, неопределенности; устойчивый интерес к определенному предметному содержанию деятельности; включение познавательных интересов в общую направленность личности, в систему ее жизненных целей и планов. Прием информации осуществляется посредством органов чувств человека, включаются в работу его ощущения и восприятие, и только затем опознание, запоминание, установление ассоциаций, осмысление.

Совершенно необходимым, хотя и недостаточным условием того, чтобы информация была воспринята, является посыл к тем органам чувств достаточно интенсивных, четких, не искаженных сигналов, соответствующих характеристикам органов чувств, особенностям человеческого восприятия. Но не всегда преподаватели знают и помнят об этом. Нередко лекции читаются без учета акустики, а в случае применения таблиц и рисунков без учета остроты зрения студентов, находящихся в глубине аудитории.

Острота зрения в большей степени определяется структурными морфологическими особенностями зрительного анализатора. Исследования зависимости остроты зрения от освещенности и контраста показали, что с увеличением яркости фона растет острота зрения. При уменьшении контрастности между рассматриваемыми объектами и фоном, на котором они находятся, острота зрения снижается.

Именно в результате ограниченности остроты зрения человека в больших аудиториях таблицы «не срабатывают»: они слишком мелкие. Величина букв на доске также играет немаловажную роль. Так, эксперименты показали, что если студенты находятся от доски на расстоянии трех метров, то для конформного зрения величина букв на доске должна быть не менее 2 см, а при расстоянии 6–7 м – буквы должны быть уже 5 см [55].

Восприятие читаемой информации зависит от удобочитаемости текста, от расположения его на странице (например, текст, напечатанный в узкий столбик, считывается медленнее, чем тот же текст, напечатанный более широким планом), цвета бумаги, способа печати, цветового фона.

Наиболее удобочитаемым является черный шрифт на белом фоне, затем – черный набор на всех цветных планшетах, неудобочитаемый – желтый на белом фоне.

Психолог Б.Г. Ананьев подчеркивает, что через зрительную систему восприятие идет на трех уровнях: ощущение, восприятие и представление, а через слуховую систему – на одном уровне, на уровне представления. Это значит, что при чтении информация воспринимается лучше, чем со слуха. 20 % поступающей слуховой информации может потеряться, т. к. мысли текут в 8–10 раз быстрее, чем речь, есть также отвлекающие факторы (реакция на внешние раздражители). К тому же через каждые 5–10 с мозг «отключается» на доли секунды от приема информации, именно поэтому требуется повторение одной и той же информации разными способами и лексическими средствами [18].

Восприятие материала зависит от готовности восприятия и от ожиданий воспринимающего. На лекции преподаватель называет совершенно новый для слушателей термин или незнакомую фамилию, в аудитории возникает шум, лектора просят повторить, сказать по буквам, написать на доске – возникает непредвиденная задержка. В худшем случае аудитория молчит, но в тетрадах студентов появляются неправильные записи. Это объясняется тем, что восприятие зависит не только от сигналов, пришедших в мозг от рецепторов, но и от того, чего ждет субъект, осуществляющий вероятностный прогноз. Чем меньше слушатель ждет того или иного сигнала, тем большая четкость требуется от этого сигнала, чтобы он был принят неискаженным. Влияние ожидания, вероятностного прогнозирования на восприятие сказывается не только тем, как человек расслышал слово, но и более высоким уровнем восприятия смысла речи. Слушатель может не только не расслышать того, что было сказано, но и услышать не то, что было сказано.

После одной и той же лекции студенты могут уверять, что преподаватель о чем-то вовсе не упоминал, хотя магнитофонная запись свидетельствует об ошибочности их мнения. Записи студентов, которые они ведут на лекциях, – не стенограмма. Составляемые ими конспекты в значительной степени являются записью их мыслей по поводу того, что говорит лектор. Между тем студенты уверены, что

это и было сказано лектором. Для того чтобы восприятие материала лекции было эффективным, необходимо соблюдать следующие приемы:

- группировка материала должна строиться вокруг не более 5 проблем;

- во время лекции осуществляется дискретность восприятия речи (укрупнение отдельных частей, установление смысловых связей между частями);

- апперцепция – влияние прошлого опыта, зависимость восприятия от психической жизни человека, от особенностей его личности;

- антиципация или предвосхищение;

- для лучшего восприятия высказывания текстовый материал должен иметь до 70 % избыточной информации;

- в памяти предпочитают удерживаться начало и конец сообщения (эффект края);

- основная мысль лекции должна формулироваться самим преподавателем в начале и конце лекции.

Существуют также пути организации восприятия в учебном процессе:

- 1) формирование наблюдения (четкая постановка задачи, наглядность объекта, опора на конкретные образы);

- 2) систематизация материала (классификация, группировка, сравнение и сопоставление);

- 3) контрастность (величина предметов, форма, цвет);

- 4) речь преподавателя (логичная, образная, последовательная, выразительная, эмоциональная, четкая);

- 5) наличие апперцепции;

- 6) обобщение материала (выделение инварианта);

- 7) организация активной мыслительной деятельности учащегося (проблемные задачи, проблемные вопросы).

Таким образом, при проведении учебных занятий необходимо учитывать особенности сенсорно-перцептивных процессов студентов. В ходе обучения в вузе должны создаваться условия для профессионального развития ощущений и восприятия студентов. В ходе учебной деятельности должны развиваться у студентов те анализаторы, которые играют основную роль в будущей профессиональ-

ной деятельности, а также студенты должны знакомиться с теми предметами, объектами, явлениями, которые задействованы в их будущей трудовой деятельности. В учебном процессе следует также учитывать познавательное значение ощущений и восприятия.

Контрольные вопросы:

1. В чем отличие ощущений от восприятия?
2. Какое значение для человека имеют пороги ощущений?
3. Как развивать познавательные интересы студентов?
4. Как рекомендуется организовывать восприятие лекции студентами?
5. Что такое сенсорная депривация? Чем она опасна для человека?

6. Активизация внимания и памяти студентов в процессе занятий

Для восприятия любого явления необходимо, чтобы оно смогло вызвать ориентировочную реакцию, которая позволит нам «настроить» на него свои органы чувств. Подобная произвольная или непроизвольная направленность называется вниманием.

Внимание – это направленность и сосредоточенность сознания на каком-либо реальном или идеальном объекте, предполагающие повышение уровня сенсорной, интеллектуальной или двигательной активности индивида.

Направленность проявляется в избирательности, выборе, выделении объектов, соответствующих потребностям субъекта (целям и задачам его деятельности). Сосредоточенность (концентрация) на одних объектах предполагает одновременное отвлечение от всего постороннего, временное игнорирование других объектов [48].

Выбор может быть произвольным и непроизвольным. Формы проявления внимания бывают: сенсорные (глаз, ухо), интеллектуальные, двигательные (моторные).

В качестве органической основы внимания выступает головной мозг, в котором есть нервные клетки – нейроны – детекторы новиз-

ны. Они включаются в работу тогда, когда человек в своих ощущениях и восприятиях сталкивается с чем-то новым, привлекает его внимание. И.П. Павлов говорил, что физиологической основой внимания выступает ориентировочно-исследовательский рефлекс – это так называемая реакция организма на всякое изменение окружающей среды [43].

Внимание обусловлено деятельностью целой системы мозговых структур и механизмов их взаимодействия. Существует так называемый закон индукции нервных процессов – процесс возбуждения, возникая в одной области коры головного мозга, вызывает торможение в других.

А.А. Ухтомский считал, что существует принцип доминанты: в коре головного мозга возникает господствующий очаг возбуждения, который способен суммировать и накапливать импульсы и тормозить действие нервных импульсов.

Учеными разработаны психологические теории внимания. Так, Т. Рибо считал, что внимание всегда связано с эмоциями и вызывается ими. Основную роль в акте внимания он также отводил движениям. Движение физиологически поддерживает и усиливает данное состояние сознания. Д.Н. Узнадзе предложил теорию установки, под которой понималось особое состояние, возникающее в организме и определяющее его реакции на последующие воздействия, напрямую связанные со вниманием. Внутренне установка и есть состояние внимания человека. Человек под влиянием установки выделяет определенный образ или впечатление, которое и становится объектом внимания. Суть теории П.Я. Гальперина состоит в следующем. Внимание является одним из моментов ориентировочно-исследовательской деятельности. Оно есть психологическое действие, направленное на содержание образа, мысли, имеющейся в данный момент времени в психике человека. По функции внимание представляет собой контроль этого содержания. Внимание способствует улучшению действий. Произвольное внимание есть планомерно осуществляемое внимание, т. е. форма контроля, выполняемого по заранее составленному плану, образцу.

Внимание обладает определенными особенностями.

Концентрация характеризует интенсивность сосредоточения и степень отвлечения от всего, что не входит в поле внимания.

Распределение – такая организация психической деятельности, при которой одновременно выполняются два или более действий. Это должны быть разные действия, цели, а не просто два объекта в поле внимания. Основным условием успешного распределения внимания является то, что, хотя бы одно действие должно быть частично автоматизированным. Например, легко совмещать речь и какую-то ручную работу.

Объем внимания – количество несвязанных объектов, которые могут восприниматься одновременно ясно и отчетливо. Чем шире объем внимания, тем больше предметов воспринимается в отдельный момент времени. У взрослого человека – 4–6 объектов, у ребенка – не более 2–3. Объем внимания зависит от генетических факторов человека, возможностей кратковременной памяти, характеристики воспринимаемых объектов (взаимосвязанность, однородность), а также от профессиональных навыков субъекта.

Переключение понимается как возможность более или менее легкого и достаточно быстрого перехода от одного вида деятельности к другому. Переключение связано с такой особенностью нервной системы, как подвижность нервных процессов.

Устойчивость – способность длительное время поддерживать высокие уровни концентрированности и интенсивности внимания. Определяется типом нервной системы, темпераментом, мотивацией (новизна, значимость потребности, личные интересы), а также внешними условиями деятельности человека.

По активности человека в организации внимания различают три *вида* внимания (рис.7) [43].

Непроизвольное внимание – это сосредоточение сознания на объекте в силу его особенностей как раздражителя. Условиями его возникновения являются интерес, новизна и наличие сильного раздражителя.

Произвольное внимание – это сознательно регулируемое сосредоточение на объекте, направляемое требованиями деятельности. Через 20 минут человек утомляется. Если конкретная деятельность увлекает человека, происходит переход к **послепроизволь-**

ному вниманию, и волевых усилий уже не требуется. Послепроизвольное внимание может длиться часами.



Рис. 7. Виды внимания

Через каждые 5–10 секунд мозг человека отключается от приема информации на доли секунды, в результате какая-то часть информации может быть потеряна – это закономерность циркуляции внимания.

Людям со слабой нервной системой дополнительные раздражители мешают сосредоточиться, а с сильной – даже повышают концентрацию внимания.

Основным видом внимания, преобладающим в ходе инженерной деятельности, является произвольное внимание. Его основная функция заключается в быстрой и правильной ориентации в постоянно меняющихся условиях работы, в выявлении тех объектов, которые могут иметь в данный момент времени важный смысл.

Длительные усилия для поддержания внимания могут приводить к эмоциональной напряженности, нарушению переключаемо-

сти и распределения внимания. Снижение работоспособности усугубляется, если помещение заполнено гудением приборов, шумом работающих установок или, наоборот, если в нем тихо и пустынно. Утомление однообразием и необходимый уровень собранности может быть повышен за счет:

- переключения – замены слуховой информации на зрительную;
- изменения на короткое время темпа работы;
- сохранения активного взаимодействия человека с техникой.

Так как существуют две группы факторов, которые определяют избирательность и направленность внимания, то соответственно им ученые выделяют и способы организации внимания человека.

При организации внимания через так называемые «*внешние факторы*» (физические параметры раздражителя) нужно использовать следующие приемы:

1. Изложение парадоксального случая или спорного утверждения, использование фактора новизны, особенно в деятельности, где возможно развитие утомления, а уровень ответственности высок. Сочетание монотонности с повышенной готовностью действовать, как это бывает в операторских профессиях по управлению важными объектами (атомными станциями, ракетными установками, воздушным и железнодорожным транспортом и т. д.), приводит к развитию эмоциональной напряженности. Последняя вызывает утомление, снижает эффективность действия в нужный момент. Активизация внимания в этих случаях способствует снятию напряженности. Поэтому в монотонной деятельности рекомендуется использование сигналов разной модальности, изменение темпа работы, введение неожиданных сигналов.

2. Значимую информацию необходимо усиливать, для этого ее можно повторить несколько раз или выделить каким-то способом. В разговоре можно сделать вид, что что-то забыто, а потом вернуться и вставить значимое замечание.

3. Неполное представление содержания также привлекает внимание. Стоит сказать, что дальше будет неинтересно, трудно, как сразу возрастает интерес к недоговоренному. И именно это

запомнится. При использовании данного приема срабатывает механизм личной включенности.

4. Систематизация материала, периодическое подведение итогов и структурирование информации – также эффективный способ организации внимания [44].

Использование *внутренних факторов* (соответствия поступающей информации потребностям человека) предполагает использование следующих приемов для привлечения внимания:

1. Излагаемый материал должен соответствовать личным интересам слушателей. Когда этого нет, то каждый человек занят своими мыслями, и убеждения или разговоры в этом случае ни к чему не приводят. Наши собеседники в лучшем случае покидают голову и забудут, о чем их просили.

2. Не нужно начинать разговор со своих проблем или своей темы. Слушателей надо подготовить, а для этого следует начинать встречу на поле собеседника с учетом его, а не ваших интересов. Необходимо задавать вопросы, которые требуют неоднозначных ответов типа: «так-так», «да», «нет», а развернутых. Сложные ответы помогают завладеть вниманием собеседника.

Описанные способы организации внимания касались тех ситуаций, когда мы пытаемся организовать внимание других людей. Это необходимо в деловых переговорах или светской беседе, при проведении учебных занятий. Но не менее значима и организация собственного внимания.

Часто, обладая большими способностями, человек не может реализовать их из-за плохой самоорганизации, несобранности. Главным признаком самоорганизации является умение настроиться на деятельность и поддерживать работоспособное состояние в течение длительного времени, не прилагая волевых усилий. Эту настройку помогают осуществить концентрация и устойчивость внимания. В. Леви предложил прием, который назвал «эхо-магнит». Этот прием основан на трех фазах: заклинание, пустота, действие. Рассмотрим типичную ситуацию, когда нужно садиться за стол и готовиться к экзаменам. Вы никак не можете этого сделать, в голову лезут посторонние мысли. Для начала В. Леви рекомендует использовать простейший самогипноз, который позволяет

включиться в любую деятельность или состояние. Итак, вы садитесь за стол, на котором все приготовлено, но который вам ненавистен, закрываете глаза и про себя или полупрошептом повторяете 8–12 раз: «Я могу писать, Я могу писать, Я могу писать... Я пишу... Я пишу!...» Интонации нарастают от механической безучастности до страстного требования. В момент наибольшего напряжения вы внезапно замолкаете, расслабляетесь, откидываетесь на спинку кресла с закрытыми глазами. В голове пустота, и вы ничего не хотите и не ждете, на все наплевать. Побудьте в этой пустоте, забудьте обо всем, и вы почувствуете, что через некоторое время в этой блаженной пустоте начнет всплывать фраза, а потом и требование писать, и рука сама потянется к бумаге. Если что-то помешает, попробуйте вновь расслабиться и затем снова услышать свой приказ. Фразы или формулы могут быть какими угодно, главное – короткими и по существу дела. Этот прием является простейшим разговором сознания с подсознанием, в котором обе стороны, не мешая и не перебивая, дают возможность настроиться на дело.

Если предстоит длительная деятельность, например, написание диплома, то и помехи бывают очень сильными. Каждый день человек говорит себе, что сегодня он устал, а вот завтра, на свежую голову, с утра начнет трудиться. Но наступает утро, а с ним новые дела и новая усталость. Рекомендуется начинать новое дело не утром, а вечером на фоне усталости. Пусть это будет только первая фраза или заголовок, главное, что утром нужно будет начинать не с начала, и новый день не будет омрачен необходимостью делать неприятное – начинать, ну, а предыдущий вечер все равно был испорчен усталостью [44].

Когда человек включился в работу и забыл обо всем окружающем, то в этом состоянии необходимо соблюдать правила умственной гигиены. Человек может сохранять произвольное внимание при монотонной работе в течение 15 минут, затем нужно сделать короткую паузу или переключиться на другую деятельность. Ничто так не утомляет как однообразие. Существуют и более длительные циклы активности мозговой деятельности, например, 90-минутный ритм активности мозга. Поэтому через

полтора часа работы следует сделать более длительный перерыв. В этот перерыв можно расслабиться с закрытыми глазами и провести аутогенную тренировку или, наоборот, наполнить паузу активным движением: потанцевать под музыку или сделать несколько ритмических упражнений. Снять усталость поможет сладкий чай.

Человеческий мозг – сложно организованная система. Внимание является показателем его активности. Если оно падает, значит, что-то разладилось в этой системе. Для активизации нужно использовать и обращение к работе других анализаторов, кроме зрительного. Многие люди говорят, что не могут работать при громком шуме, но оказывается, что в абсолютной тишине также невозможно работать, поэтому необходимы негромкие фоновые звуки. Это может быть шум за окном или негромкая приятная музыка. Некоторые запахи (например, лимона, лаванды или жасмина) также повышают нашу активность. Существуют способы организации внимания в учебной деятельности:

- 1) формирование интереса учащегося к предмету (увлеченность, активность личности, элемент творчества (проблемные вопросы, проблемные задачи));
- 2) четкая организация учебного процесса;
- 3) речь преподавателя организует внимание (неправильное ударение);
- 4) четкое, логически построенное изложение материала;
- 5) наличие наглядных средств;
- 6) разнообразие приемов обучения;
- 7) зрительная опора в любом виде (переключение);
- 8) лекцию необходимо предварять планом;
- 9) составление студентами резюме лекции.

В юношеском возрасте быстрее изменяются интересы и навыки, чем особенности памяти и внимания. Это требует того, чтобы преподаватели заботились не только о сообщении новой научной информации, но и формировали у первокурсников необходимое качество для успешного обучения в вузе: умение продолжительное время внимательно работать.

Формирование внимания и его свойств у студентов предполагает воздействие на направленность их личности, волю. Для этого

рекомендуется разъяснять им предстоящие профессиональные обязанности, упражнять в решении задач, требующих правильного восприятия и быстрого осмысливания ситуаций будущей работы (выделение в этих ситуациях главного и второстепенного).

Внимание и внимательность формируются у студентов в процессе активной учебной деятельности благодаря поддержанию дисциплины и организованности на всех занятиях. Для совершенствования отдельных свойств внимания можно применять специальные упражнения на его переключение, распределение, устойчивость в соответствии с реальными условиями будущей профессиональной деятельности. Большое значение имеют также практические и лабораторные занятия, практика и стажировка на реальных рабочих местах [18].

При проведении занятий желательно задействовать все виды внимания. Исследования показали, что у 18-летних хорошо развитыми свойствами внимания оказались объем, переключение, концентрация и избирательность. Наиболее в этом возрасте развита устойчивость внимания. У 19-летних устойчивость несколько ниже, чем у 18-летних. У 20-летних уровень концентрации внимания повышается незначительно, а уровень переключения заметно снижается. У 21-летних показатель объема несколько повышается. Наименее развитыми оказались переключение и устойчивость. Эти данные говорят о широком диапазоне изменения внимания. При проведении учебных занятий нужно учитывать тот факт, что полная устойчивость сохраняется 15–20 минут, в течение 1 секунды можно 3–4 раза переключать внимание.

Оптимальный объем, новизна и оптимальная трудность – это наилучшие условия усвоения знаний и увлечение ими. В этом случае внимание из произвольного, поддерживаемого усилиями воли переходит в послепроизвольное, не требующее этих волевых усилий, а потому менее утомительное.

Таким образом, внимание есть одна из сторон сознания человека, а наличие внимания в деятельности человека делает ее более продуктивной, организованной и активной.

Не меньшую роль в психической жизни личности играет память. Клинические наблюдения показывают, что «человек без памяти» перестает быть личностью, он автомат, действующий под влия-

нием примитивных потребностей и сиюминутных внешних стимулов. Память обеспечивает единство и целостность человеческой личности. Память развивается в процессе развития личности [48].

Память – форма психического отражения, заключающаяся в закреплении и последующем воспроизведении прошлого опыта, делающая возможным его повторное использование в деятельности или возвращение в сферу сознания.

В памяти выделяют процессы, которые выполняют различные функции:

- запоминание – запоминается только то, с чем человек действует;
- воспроизведение – актуализация закрепленного ранее материала;
- сохранение – удержание в памяти сведений, полученных в опыте;
- забывание – невозможность воспроизведения ранее закрепленного в памяти.

По времени сохранения материала различают следующие виды памяти:

– **кратковременную** – первоначально в нее поступает информация, которая сохраняется на 5–7 минут, затем может забыться, но если сделать 1–2 повторения, то эта информация перейдет в долговременную память. Объем ее ограничен (7+2). Объем кратковременной памяти у каждого человека индивидуален. По объему кратковременной памяти можно прогнозировать успешность обучения. Для этого используется формула: объем кратковременной памяти разделить на два и прибавить единицу, то получим учебный балл;

– **долговременную** – откладывается только то, что было в кратковременной памяти. Объем безграничен, длительность хранения не ограничена. Человек может забыть (амнезия) только факты и события, но не навыки. Долговременная память имеет смысловую организацию. Долговременная память бывает двух видов. Долговременная память с сознательным доступом (человек может по своей воле извлечь, вспомнить нужную информацию), долговременная память закрытая (когда человек в естественных условиях не имеет к ней доступа, а лишь при гипнозе можно активизировать картины всей жизни человека). Для долговременной памяти свойст-

венная закономерность забывания: забывается все ненужное, второстепенное, а также определенный процент и нужной информации;

– **оперативную** – в ней образуется «рабочая смесь» из материалов, поступающих из кратковременной и долговременной памяти. Оперативная память входит в деятельность, которую человек выполняет, тесно связана с целями, задачами и содержанием деятельности.

В соответствии с типом запоминаемого материала и проявлением психической активности различают такие виды памяти:

- двигательную – генетически первичный вид памяти;
- эмоциональную – память на эмоции, чувства;
- образную – может быть зрительной, слуховой, обонятельной, вкусовой. Обонятельная, осязательная, вкусовая – так называемые профессиональные типы памяти;
- словесно-логическая – это специфически человеческая память на мысли, суждения, умозаключения [23].

Запоминание происходит в двух режимах – произвольном и непроизвольном. Произвольное запоминание – это специальное действие, направленное на сохранение определенной информации в определенном виде и, нередко, на определенный срок. Человек ставит перед собой задачу – «запомнить». Но иногда, осваивая какой-либо материал, мы не всегда соотносим задачу запоминания с требованием предстоящего воспроизведения. И когда впоследствии мы не можем этот материал вспомнить, причиной отказа является не «плохая» память, а отсутствие установки на воспроизведение. В случае произвольного запоминания важно знать, что именно придется воспроизводить. В зависимости от этого осуществляют отбор информации при работе с материалом на стадии фиксации его в памяти. Запоминая, нужно сразу формировать и программы воспроизведения: что, когда, как и где будет воспроизводиться. Поэтому, готовясь, например, к экзамену, нелишне представить себе аудиторию и преподавателя, который этот экзамен будет принимать.

При непроизвольном запоминании не ставится задача запомнить, чтобы воспроизвести. В этом случае в памяти откладывается то, что сопутствовало выполнению других заданий,

было включено в них и не связано прямо с запоминанием. Эффективность произвольного запоминания зависит от умственной активности человека, его самостоятельности при работе с материалом. Имеют значение также внешние характеристики и особенности учебного материала. Хорошо запоминаются неожиданные, яркие, из ряда вон выходящие события. Однако неожиданное для одного не является таковым для другого. Здесь эффективность произвольного запоминания как бы замыкается на таком свойстве человека, как любознательность. Чем более развита у человека способность увидеть необычное в обычном, тем богаче и содержательнее его память [23].

Лучше запоминается то, с чем человек действует. Произвольно запоминается тот материал, который вызывает активную умственную работу над ним.

Важным условием запоминания материала является его понимание. Например, для заучивания 36 бессмысленных слов требуется 55 повторений. Стихотворение из 36–40 слов запоминается за счет 6–7 повторений. У лиц с повышенной тревожностью объем памяти выше. Выделяют приемы запоминания:

- выделить смысловые единицы;
- установить связи между ними;
- применить логические приемы;

Для лучшего запоминания можно использовать приемы логического запоминания:

- составление пана;
- разбивку материала на части;
- связывание частей в единую цепь ассоциаций.

Материал, который нужно сохранить надолго, нуждается в доучивании и повторении. Первое повторение – через 40 минут после заучивания, так как через один час в памяти остается только 50 % механически заученной информации. В первые дни после заучивания нужно повторять часто:

1-й день – 23 повторения, 2-й день – 1–2 повторения, 3–7-й дни – 1 повторение. 30 повторений в течение месяца лучше эффективнее, чем 100 повторений за день. Поэтому систематическая, без перегрузки учеба, заучивание маленькими порциями в течение семестра, с периодиче-

скими повторениями через 10 дней лучше, чем концентрированное заучивание большого материала в сжатые сроки.

Забывание в значительной степени зависит от характера деятельности, непосредственно предшествующей запоминанию и происходящей после нее. Отрицательное влияние предшествующей запоминанию деятельности получило название проактивного торможения. Отрицательное влияние следующей за запоминанием деятельности называют ретроактивным торможением. Оно проявляется вслед за заучиванием, когда выполняется сходная с ним деятельность или если эта деятельность требует значительных усилий.

Забывание происходит медленнее, когда между забыванием и воспроизведением по памяти человек спит, чем в том случае, когда он занят каким-нибудь делом. Отрицательные эмоции подавляют воспроизведение. Для того чтобы повысить эффективность запоминания учебного материала на занятиях, необходимо соблюдать следующие условия запоминания, причем эти условия должны соблюдаться как преподавателем, так и студентами:

- 1) интерес, личностная значимость, важность;
- 2) выделение в изучаемом материале главных мыслей и группирование их в виде плана;
- 3) нахождение сходных и отличительных черт в описываемых предметах и между ними;
- 4) включение нового материала в систему уже имеющихся знаний;
- 5) повторение;
- 6) концентрирование и распределение материала, три способа заучивания: целостный (14 повторений), частичный (16 повторений), комбинированный (9 повторений);
- 7) самоконтроль – попытка воспроизвести материал;
- 8) организация материала – наглядность и образность;
- 9) логическая связанность текста;
- 10) систематизация материала;
- 11) реконструкция и переработка материала;
- 12) организация активной мыслительной деятельности субъекта с объектом;

13) доступность материала, установка на запоминание (на какое время и как запомнить произвольно или непроизвольно).

При работе с текстовым материалом рекомендуется выполнять следующие этапы работы:

1) разбить текст на части, определить структурные отношения между частями;

2) выделить и сгруппировать опорные темы, мысли;

3) мысленно пересказать текст себе;

4) составить вопросы по тексту;

5) составить карточки, таблицы, схемы, матрицы;

6) лучше запоминается начало и конец, рекомендуется читать текст 5 раз;

7) комментирование текста самому себе для приспособления его к своим интересам и задачам;

8) осуществлять перерыв при переходе от одного материала к другому.

Для лучшего сохранения материала можно использовать мнемотехнические приемы. К мнемотехническим приемам относится способ *группировки материала*: например, при заучивании номеров телефонов мы разбиваем их на группы чисел. Другой прием – *ассоциативный*, когда устанавливается сходство между запоминаемым предметом и давно знакомым, например, сравнение Аппенинского полуострова с сапогом. Метод *ключевых слов* помогает запомнить цепочку информации (текст). При этом ключевые слова должны отражать смысл отрывка и быть логически связаны между собой. Таким образом, формируется некий костяк текста, содержание и форму которого можно воспроизвести, восстанавливая в памяти цепочку ключевых слов. Метод ключевых слов связан с методами *смысловой организации материала* при запоминании. В последнем случае материал становится предметом активной самостоятельной работы, и память функционирует совместно с мышлением, речью, эмоциями. Материал запомнится лучше, если будет иметь отношение к цели всей деятельности, т. е. будет включен в общие жизненные планы. Эффект запоминания повышается также, если предлагаемый материал не перегружен

аргументами. Излишние уточнения, «разжевывание» раздражают и могут вызвать сопротивление [44].

Память студентов развивается в процессе их деятельности. При этом наблюдается ее профессионализация. Необходимо не только хорошо запомнить и сохранить в памяти необходимые в будущем знания, но и быть всегда готовым к быстрому и точному их воспроизведению в условиях профессиональной деятельности [18].

Память студентов улучшается, если у них повышается ответственность за результаты своей будущей деятельности. Любовь и интерес к профессии – это условие эффективной профессионализации и улучшения памяти студентов. Этому способствует живое изложение преподавателями изучаемого материала, насыщенность их речи яркими, убедительными и поучительными примерами и сравнениями, а также использование различных наглядных пособий.

Один из способов запомнить, осмыслить – выписки из прочитанного. Непосредственно после лекции воспроизводится в среднем 6 % объема лекционного материала. Такой низкий уровень воспроизведения связан с действием неблагоприятных факторов, а именно недостаточно качественной мыслительной переработкой материала, либо несовершенством организации протекания мнемических процессов. Через неделю после лекции объем сохранения несколько увеличивается.

На процесс сохранения знаний оказывают существенное влияние такие составляющие подструктуры личного опыта, как знания житейские и знания, усвоенные в ходе изучения других учебных дисциплин. Процесс сохранения знаний в студенческом возрасте носит избирательный характер.

Готовность памяти к быстрому и точному воспроизведению в сложных ситуациях профессиональной деятельности обеспечивает правильное использование знаний, умений и навыков и успех решения возникших проблем. Если же специалист при выполнении сложной задачи неточно или замедленно воспроизводит информацию, «роется в своей памяти», он может допустить ошибку. Поэтому рекомендуется тренировать память студентов в условиях, близких к реальной их профессиональной деятельности.

Необходимо также заниматься самовоспитанием памяти. Сначала нужно тренироваться в точном запоминании и воспроизведении главного, а потом деталей – все это улучшает память. Задачи на запоминание должны превышать личностные возможности. Развитию памяти способствует внимательность, привычка доводить начатое дело до конца, дисциплинированность и организованность в работе.

Память каждого студента имеет свои особенности. Один студент хорошо запоминает наглядный материал или лица людей, другой – отвлеченный материал или цифры. Есть студенты, которые лучше помнят увиденное (зрительный тип памяти), другие – услышанное (слуховой тип памяти), а третьи – то, что явилось предметом их двигательной активности (двигательный тип).

Каждая профессия требует более высокого развития отдельных видов памяти: словесно-логического, наглядно-образного, оперативного, двигательного и т. д. Для развития каждого типа подбираются специальные упражнения, которые могут быть связаны с особенностями профессиональной деятельности. Например, для развития профессиональной оперативной памяти следует решать задачи в уме, проводить классификацию объектов сразу после их восприятия.

Ученые отмечают, что в студенческом возрасте хорошо развита словесно-логическая память, на которую может ориентироваться лектор. Студент способен к размышлению, рассуждению, к поискам решения научных проблем как в процессе слушания лекции, так и в процессе выполнения самостоятельной работы.

Интересно, что у студентов, сдавших экзамены на «хорошо» и «отлично», к концу занятий больше всего снижается долговременная память на (15–20 %), несколько меньше – кратковременная память на (7–16 %), эти студенты большое внимание обращали на смысл лекций и конспектировали их в условиях реконструкции, т. е. своими словами. У студентов, сдавших экзамены на «хорошо», отмечалось к концу занятий значительное снижение кратковременной памяти. Такие студенты в основном конспектировали лекции дословно и мало обращали внимание на смысл [18].

Более важной для умственной деятельности является долговременная память, она хорошо развивается при выполнении студентами самостоятельной работы.

Запоминание учебного материала зависит от установок и приемов деятельности студентов. В исследованиях было выявлено, что 56 % студентов пользуются самыми примитивными методами в запоминании, т. е. используют повторение, слабо пользуются логической системой запоминания и не хотят изменять привычные приемы запоминания на более совершенные.

В исследованиях отмечается, что первый пик в развитии памяти приходится на 19 лет, снижение памяти начинается с 31 года, снижение эвристических процессов – с 33 лет. Одновременный подъем всех психических функций наблюдается только у 19-летних [18].

Итак, память обеспечивает целостность и развитие личности человека, занимает центральное положение в системе познавательной и профессиональной деятельности.

Контрольные вопросы:

1. Какими свойствами обладает внимание человека?
2. Перечислите особенности внимания и памяти студентов?
3. Как можно организовать внимание студентов на учебном занятии?
4. Какие существуют механизмы запоминания информации?
5. Назовите приемы, которыми пользуетесь лично Вы, и которые помогают вам успешно запоминать информацию?

7. Особенности мышления и интеллекта студентов

Мышление – наиболее обобщенная и опосредствованная форма психического отражения, устанавливающая связи и отношения между познаваемыми объектами.

В отличие от восприятия и ощущения, посредством которых мы получаем знания о мире с помощью чувств, мышление является рациональной формой познания реальности. В процессе мышления человек использует данные ощущений, восприятия, представлений,

но выходит за пределы чувственного познания. С помощью мышления человек познает такие явления внешнего мира, которые непосредственно не даны, их нельзя видеть – о них можно только мыслить. Например, физики изучают свойства элементарных частиц, которые невозможно увидеть даже с помощью микроскопа.

Итак, мышление начинается там, где оказывается недостаточным чувственное познание.

Основной единицей мышления являются **понятия**. Понятия обладают следующими свойствами:

- 1) понятие – это обобщение того или иного класса объектов;
- 2) понятия облекаются в логические формы рассуждения;
- 3) в содержании понятия отражаются существенные, абстрактные свойства предметов и явлений, недоступные прямому чувственному наблюдению [48].

Понятие как элемент логической формы мышления тесно связано с суждением и умозаключением. **Суждения** – это отражение связей между предметами и явлениями действительности. Например, металлы расширяются при нагревании. В этом суждении устанавливается связь между изменениями температуры и объемом металлов. **Умозаключения** – это такая связь между мыслями, в результате которой из одного или нескольких суждений мы получаем другое. В процессе мышления человек также использует умственные операции: сравнение, анализ, синтез, абстракция, обобщения.

Сравнение – операция установления сходства и различия между предметами и явлениями реального мира. Когда мы смотрим на два предмета, то всегда замечаем, чем они похожи или чем различаются. **Анализ** – это мысленное разделение чего-либо на части или мысленное выделение отдельных свойств предметов. Суть данной операции состоит в том, что, воспринимая какой-либо предмет или явление, можно мысленно выделить в нем одну часть из другой, а затем выделить следующую и т. д. Таким образом можно узнать, из каких частей состоит то, что мы воспринимаем. Анализ позволяет нам понять структуру того, что мы воспринимаем. Противоположной анализу операцией является **синтез** – мысленное соединение частей предметов или явлений в одно целое, а также мысленное сочетание отдельных их свойств. **Абстракция** – это мысленное от-

влечение от каких-либо частей или свойств предмета для выделения его существенных признаков. Суть абстракции состоит в том, что, воспринимая какой-либо предмет и выделяя в нем определенную часть, необходимо рассматривать выделенную часть или свойства независимо от других частей и свойств данного предмета. Таким образом, с помощью абстракции можно выделить часть предмета или его свойства из всего потока воспринимаемой информации, т. е. отвлечься или абстрагироваться от других признаков получаемой информации. Например, стол – это конкретное понятие, а твердость, яркость, горечь – понятия абстрактные. **Обобщение** – процесс выделения сходства между предметами, выделения в этих предметах общего. Например, на основе общего цвета можно объединить в один класс такие предметы, как вишня, пион, кровь, сырое мясо[43].

Существуют следующие виды мышления:

– **наглядно-действенное** ранний и простейший вид мышления, осуществляется с помощью реального физического преобразования ситуации;

– **наглядно-образное** возникает в возрасте 4–7 лет, связано с представлением ситуации и изменениями в ней и характеризуется возникновением образа, в котором может быть зафиксировано одновременно видение предмета с нескольких точек зрения. Другими словами, происходит оперирование образами, и проводятся мысленно операции, не осуществимые в реальной действительности;

– **словесно-логический** вид мышления, при котором оперируют символами, в первую очередь, словами. Используются понятия, логические конструкции.

До недавнего времени считалось, что символическим интеллектом обладает только человек. Учеными предпринимались попытки обучить высших животных человеческой речи, но эти попытки не приводили к успеху. В 1980 году супругам Гарднерам удалось обучить шимпанзе языку глухонемых. Оказалось, что трудности предыдущих попыток были связаны не с интеллектуальными возможностями животных, а с ограничениями артикуляторного аппарата или фонематическим слухом. Для того чтобы понять, что представляет собой процесс мышления, В. Келер в 1981 году провел

опыт над шимпанзе. Суть этого опыта в следующем. В помещении с гладкими стенами закрываются 6 молодых шимпанзе. Потолок этого помещения (примерно 2 м высотой) они не могут достать, деревянный ящик (50х40х30 см) стоит почти на середине помещения плашмя, причем открытая его сторона направлена кверху. Цель прибита к крышке в углу (в 2,5 м от ящика, если мерить по полу). Все животные безуспешно стараются достать цель прыжком с пола. Одна обезьяна внезапно останавливается перед ящиком, хватается за него, переворачивает его с ребра на ребро прямо к цели, взбирается на него, когда он находится еще примерно на расстоянии 0,5 м (горизонтально), и сейчас же прыгнув изо всех сил, срывает цель [48].

В этом примере поведение обезьяны может быть названо интеллектуальным. Животное здесь использует орудие, для этого требуется установить ненаблюдаемые отношения объектов, т. е. совершить акт мышления. Мышление в данном случае наглядно-действенное, или, по словам Келера, «ручной интеллект».

Считается, что мышление проявляется в тех случаях, когда субъект сталкивается с новой ситуацией (задачей), в которой недостаточно просто произвести стереотипное действие, а необходимо создать новый эффективный способ действия. Мышление есть процесс решения задачи, т. е. не только результат, но и процесс достижения его.

Мышление и интеллект – близкие по содержанию термины. На быденном языке интеллекту соответствует слово «ум». Мы говорим «умный человек», обозначая этим индивидуальные особенности интеллекта. Оба термина выражают различные стороны одного и того же явления. Человек, наделенный интеллектом, способен к осуществлению процессов мышления. **Интеллект** – это способность к мышлению, а мышление – процесс реализации интеллекта. Мышление и интеллект с давних пор считаются важнейшими отличительными чертами человека.

Для большинства видов человеческой деятельности существует определенный минимум интеллекта, который обеспечивает возможность успешно заниматься этой деятельностью. Для некоторых видов деятельности, (например, математики) этот минимум весьма высок, для других (например, работа курьера) значительно ниже. Считается, что

очень высокий интеллект вредит политикам. Для них существует определенный уровень интеллекта, отклонение от которого как в верхнюю, так и в нижнюю сторону ведет к снижению успехов. Выявлено, что очень высокий уровень интеллекта (более 155 баллов по тестам IQ) отрицательно сказывается на адаптации детей, так как они опережают своих сверстников в умственном развитии на 4 года и становятся чужими в своих коллективах [58].

В XIX веке Гальтон начал изучать индивидуальные различия интеллекта. Он заинтересовался проблемой наследуемости гениальности. Ученые пытались найти связь между показателями тестов и реальными творческими достижениями человека. В 1921 году Л. Термен обследовал по тестам интеллекта 150 тыс. школьников Калифорнии в возрасте от 8 до 12 лет. Было отобрано 1528 детей с высокими результатами. Затем через 6–7, 11–19, 30–31 и 60 лет были проведены контрольные исследования жизненных успехов этих детей. Оказалось, что все добились высокого социального статуса, все окончили школу, 2/3 университет, каждый восьмой стал доктором наук. Через 30 лет члены выборки опубликовали 67 книг, получили 150 патентов. В то же время ни один обследуемый не проявил исключительного таланта в области науки или искусства.

Далее ученые стали изучать структуру интеллектуальных способностей. В 1927 году К. Спирмен отмечал, что существует так называемый фактор G (general – общий), определяющий успешность решения задач. Л. Терстоун утверждал, что существует набор независимых способностей, которые определяют успешность интеллектуальной деятельности (словесное понимание, речевая беглость, ассоциативная память, скорость восприятия и т. д.). В 1970 году Д. Гилфорд говорил, что способности определяются тремя категориями: операциями, содержанием и продуктами. Он также утверждал, что основной компонент творческих способностей – дивергентное мышление, т. е. мышление в разных направлениях, при котором получается множество возможных решений, а не один правильный ответ. Например, он предлагал своим испытуемым за 8 минут перечислить все возможные способы употребления кирпича. Дом, амбар, гараж, школа – все это однотипные ответы, которые показывают беглость, но низкую гибкость ответов. Зафик-

сировать дверь, сделать груз для бумаги, заколотить гвоздь, подложить под колесо машины – это примеры высокой гибкости.

Итак, мышление это процесс обобщенного и опосредованного познания, состоящий в открытии отношений между предметами и явлениями действительности и их преобразовании.

Любая профессия предъявляет высокие требования к мышлению специалиста. Для формирования профессионального мышления у студентов надо, прежде всего, вооружить их системой понятий и знаний, необходимых для выполнения задач будущей работы. Простого запоминания понятий и знаний недостаточно, так как мышление предполагает целенаправленное соотношение уже имеющихся знаний и воспринятых в данный момент сведений. Например, для уверенного поиска неисправностей инженеру недостаточно одних знаний о том, как устроен прибор или механизм. Чтобы не проверять все узлы и детали, нужно сопоставлять, оценивать малозаметные изменения, сравнивать их и т. д. Необходимо студентов упражнять в решении разнообразных задач, развивающих их умственные способности и навыки анализа, синтеза, обобщения, классификации, оценки ситуации в области профессиональной деятельности. Исследования показывают, что студенты 1-го курса технического вуза имеют более низкий уровень вербального интеллекта. Соответственно у студентов необходимо формировать общий интеллект и не только умение сравнивать, анализировать, осуществлять операции синтеза, абстракции, конкретизации, классификации, систематизации, но и умение облекать результаты мыслительного процесса в слова [18].

Большинство исследователей утверждают, что первые 20 лет жизни происходит основное интеллектуальное развитие человека, после 20 лет наступает фаза стабилизации, и с 30–34 лет – спад продуктивности интеллектуальных функций.

У студентов следует формировать профессионально направленное творческое мышление. Например, студентам технических вузов нужно высокоразвитое техническое мышление, формирование которого происходит путем решения задач и создания проблемных ситуаций на занятиях по специальным дисциплинам. Важно включать технические задания на сравнение, обобщение,

самостоятельное приведение примеров к теоретическим положениям, на отыскание неисправностей, творческого применения теоретических знаний в практике эксплуатации техники. Познавательную активность студентов стимулируют: проблемность в обучении, самостоятельный поиск ответа на вопрос, активное участие во взаимной оценке выполненных работ, соотнесение результатов собственной деятельности с образцом, воздействие преподавателя.

Уровень мышления студента характеризуется не механическим, пассивным применением знаний, а их активным использованием, разносторонностью подхода к проблемам своей деятельности, последовательностью, четкостью, самостоятельностью и точностью их решения. С возрастом повышается возможность оперировать отвлеченными понятиями. Как отмечают ученые, в университет поступают молодые люди, уровень интеллектуального развития которых совпадает в среднем с разрядом «хорошая норма» (110–119 у. е.). У выпускников этот показатель поднимается до разряда «высокий интеллект» (120–129 у. е.) За годы обучения в университете уровень интеллекта повышается на 5 у. е. – со 116 до 121. Следовательно, в процессе обучения в вузе есть возможности повышения интеллекта, но в то же время эти возможности недостаточно используются: у 46 % студентов он не изменился.

Совершенствование интеллекта зависит от способов умственного труда. Показатели уровня интеллекта выше у тех студентов, которые выполняли тестовые (учебные) задания более рациональным способом. У 18–19-летних вербально-логическое мышление теснее связано с образным мышлением, а у 20–21-летних – с практическим, причем преимущество по уровню интеллектуального развития принадлежит студентам технических вузов и студентам-психологам.

Еще раз подчеркнем, что у студентов технических вузов недостаточно хорошо развит вербальный компонент интеллекта. У них лучше всего развит счетно-математический компонент интеллекта, пространственный и мнемический компоненты развиты примерно одинаково. Причем процесс развития структуры интеллекта преобладает на 1-, 2-, 3-м курсах, а на 4-м преобладает процесс реализации. Иными словами, на 1-, 2-, 3-х курсах у студентов формируется

определенная структура интеллекта, идет активный сбор необходимой для учебно-профессиональной деятельности информации. На 3-м курсе студенты впервые знакомятся с практической стороной будущей профессиональной деятельности, и к 4-му курсу запускается процесс функционирования или реализации полученной информации [17].

Любое понимание законов, процессов и жизненных явлений сводится к оперированию понятиями, составляющими базу любых знаний. Именно поэтому основополагающую роль в мыслительном процессе играет формирование понятий и понятийного мышления как процесса оперирования этими понятиями. Существуют различия в динамике развития понятийного мышления на различных ступенях обучения в вузе. Так, у студентов 1-го курса выделяются такие параметры, как индуктивное и вербальное мышление, аналогии, классификация в сочетании с процессуальными показателями адаптивности, эмоционального комфорта, интернальности. На 4-м курсе понятийное мышление представлено симптомокомплексами вербального мышления в сочетании с интернальностью (т. е. студент владеет понятием и умеет оперировать им). Поэтому студентов необходимо вовлекать в специально организованные формы коллективной научно-исследовательской деятельности. Данный вид деятельности способствует созданию предпосылок формирования и развития таких качеств понятийного мышления, как индуктивное и вербальное мышление, абстрагирование и классификация, альтернативность рассуждений, стремление к логичности и последовательности рассуждений [37].

Разработка *способов активизации мышления* является одной из наиболее актуальных психологических проблем. Рекомендуется использовать такие способы, как:

1. На стадии постановки задачи надо попробовать ее переформулировать или выразить в графической форме, что позволит активизировать резервные возможности мозга, а также представить проблему в окружении другой группы факторов.

2. В процессе решения задачи следует использовать как можно большее количество произвольных ассоциаций, так как

неизвестно, в чем заключается правильный ответ. Для порождения ассоциаций используются наводящие вопросы.

3. Создание оптимальной мотивации – еще одно из условий оптимизации мышления. Содержание мотива может быть различным: от жизненной необходимости до интеллектуального удовольствия от самого процесса. Если в основе мотивации лежит собственный интерес, то стремление к преодолению трудностей будет сильнее и длительнее.

Считается, что собственное решение учит человека мыслить, поэтому рекомендуется, чтобы студенты работали над своими собственными задачами, даже если задача безнадежна, не стоит вмешиваться. Мотивация должна быть устойчивой (это позволяет переключать другие проблемы и вновь возвращаться к первой) и достаточно сильной, но не слишком, так как слишком сильная мотивация отнимает у человека право на ошибку и лишает его свободы.

4. Снижение критичности по отношению к собственному решению также может повысить продуктивность мышления. Один из наиболее действенных способов выработки новых идей – метод «мозговой атаки». Суть его заключается в запрете на критику выдвигаемых идей [44].

Мышление человека взаимосвязано не только с чувственным познанием, но и с языком и речью. Профессиональное развитие речи помогает студенту овладевать знаниями, совершенствовать свое мышление, память и другие качества. Специалист без достаточно высокого уровня профессиональной речи не сможет успешно выполнять свои обязанности. Очень важно, чтобы студенты расширяли свой общий и профессиональный словарь, вырабатывали умения и навыки свободного и правильного владения профессиональным языком, учились кратко, четко и логично излагать свои мысли на занятиях, развивали навыки быстрого чтения [18].

Известно, что Наполеон читал со скоростью 2000 слов в минуту, Бальзак – 4000, Джон Кеннеди просматривал прессу со скоростью 1200 слов в минуту. Установлено, что скорость чтения студента составляет 130–160 слов в минуту. Исследования показывают, что навыки чтения у

студентов 1-го курса недостаточны. Из обследованных 647 первокурсников удовлетворительную скорость чтения (1100 знаков в минуту и более) показало всего 40,7 %. С низкой скоростью (менее 1100 знаков в минуту) читают 59,3 % студентов. 6 % обнаружили очень низкую скорость чтения (600–800 знаков в минуту), что соответствует показателям чтения 4–5 классов [39]. При систематическом обучении все студенты могут значительно увеличить скорость чтения. Существуют технические приемы, способствующие ускорению чтения: читать не каждое слово, а сразу все предложение и вообще стараться схватить взглядом как можно больше текстового материала, не проговаривать читаемые слова, на это уходит время, стараться не возвращаться взглядом к прочитанному, регрессии тоже требуют времени. Вообще, при скоростном чтении глаза не переходят от строчки к строчке, а держатся посередине страницы с небольшими отклонениями влево и вправо.

Студентов необходимо также нацеливать на самостоятельную работу над речью: свободно выступать на семинаре (без подробного конспекта); учиться говорить так, чтобы словам было тесно, а мыслям просторно; встретив незнакомое слово, обращаться к словарям; запоминать яркие выражения; устранять дефекты произношения. Надо активизировать стремление студентов к четкому речевому оформлению своих мыслей, к ведению записей лекций, так как при этом действительно осмысливается и понимается то, что может быть выражено словами.

В процессе слушания и конспектирования студент испытывает два вида трудностей: объективные (сложность излагаемого материала лекции, языковое оформление, содержание лекции, темп речи лектора, одноразовое восприятие лекции) и субъективные (уровень мотивации конспектирования, характер внимания, прошлый опыт, степень умения выделить главное в лекции и письменное его оформление, степень владения системой сокращений, скорость письма, самочувствие и др). Данные трудности должен помогать преодолевать как сам преподаватель, так и студенту нужно прилагать определенные усилия. Преподавателю, как было сказано ранее, необходимо правильно организовывать процесс восприятия лекционного материала, стараться вырабатывать средний темп изложения материала, голосом, интонацией

выделять главные моменты лекции. Для студентов важен общий настрой на восприятие лекции, а именно понимание важности и необходимости отражения в конспекте главных положений, на которые обратил внимание преподаватель. Прилагать волевые усилия для того, чтобы быть внимательным, тренировать скорость письма. Объем конспекта при оптимальном темпе речи лектора 80–90 слов в минуту составляет 18–20 % объема слов лектора.

Таким образом, мышление отражает окружающую действительность в ее связях и отношениях. В учебной деятельности необходимо формировать профессиональное мышление студентов. Для этого у студентов должна быть сформирована система профессиональных понятий и знаний. На занятиях по специальным дисциплинам нужно использовать задания, которые бы позволяли студентам сравнивать, обобщать, отыскивать ответы на проблемные вопросы и задания. Кроме того, студенческий возраст является тем возрастом, когда уровень развития мышления позволяет оперировать абстрактными понятиями. В ходе учебной деятельности также нельзя забывать об активизации мыслительных процессов.

Контрольные вопросы:

1. Чем отличается понятие «мышление» от понятия «интеллект»?
2. Дайте характеристику операциям мышления?
3. Назовите способы активизации мышления студентов?
4. Каковы особенности мыслительной деятельности студентов?
5. Чем отличается наглядно-действенное мышление от словесно-логического?

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Знание основ психологии высшей школы помогает решать ключевые задачи, стоящие перед высшей технической школой, а именно: задачу подготовки конкурентоспособного специалиста для рынка труда, знающего себя и умеющего представить себя, и задачу повышения качества учебно-воспитательного процесса.

Изучение психологии высшей школы позволяет сформировать у будущего специалиста умения мыслить психологическими категориями, а также понимание основ процесса формирования и развития личности человека. Личность это, прежде всего социальное качество человека, которое возникает в результате культурного и социального развития. О личности человека говорят его поступки в неопределенных ситуациях. Личность формируется в результате разрешения различных внутренних противоречий и в процессе взаимодействия с окружающей действительностью.

Изучение основ психологии высшей школы нацелено на то, чтобы признать человека как личность, его право на свободное развитие и проявление своих способностей. Овладение основами психологии высшей школы предполагает также формирование понимания того, что нужно оптимально использовать свойства индивидуальности. Каждый из участников учебно-воспитательного процесса должен понимать, что все люди обладают индивидуальными особенностями и возможностями. Поэтому необходимо создавать благоприятные условия для развития и проявления индивидуальности каждого человека, раскрытия его творческого потенциала. Это поможет совершенствовать профессиональную подготовку. Учебно-воспитательный процесс поднимется на качественно новый уровень, если будут учтены психологические особенности обучающегося.

Очень важно создать условия, при которых обучающемуся было бы легко и приятно учиться, но не менее важно, чтобы обучающийся понимал, зачем он это делает. Понимание этого предполагает формирование адекватных мотивов учебной деятельности студентов в процессе обучения в вузе, высокий уровень осознания студентами своих возможностей, способностей, особенностей личности, высокий уровень психологической готовности студентов к бу-

дущей профессиональной деятельности, достаточный уровень развития навыков взаимодействия с другими людьми.

Следует также помнить, что процесс обучения в вузе направлен, прежде всего, на профессиональную подготовку будущего специалиста, поэтому в процессе обучения нужно создавать условия для формирования профессионализации всех психических познавательных процессов студентов. Для того чтобы учебная деятельность студентов была успешной, важно учитывать выявленные в психологических исследованиях закономерности учебной деятельности студентов.

Осуществляя учебно-воспитательный процесс, всегда нужно помнить, что в центре стоит человек с его неповторимой индивидуальностью, и он должен знать и понимать себя и другого человека. Если же перед человеком встают какие-то проблемы, то их можно решить, обратившись к психологии, тем самым поняв всю сложность и тонкость психического мира человека, его душу.

Глоссарий

Адаптация – процесс, при котором организм приспосабливается к условиям внешней среды.

Верхний абсолютный порог – максимальная величина раздражителя, при которой ощущения исчезают либо качественно меняются.

Восприятие – отражение целостных предметов и явлений при их непосредственном воздействии на органы чувств.

Внимание – направленность и сосредоточенность сознания на каком-либо реальном или идеальном объекте, предполагающие повышение уровня сенсорной, интеллектуальной или двигательной активности индивида.

Галлюцинации – нарушения восприятия.

Групповая идентичность – формируется благодаря тому, что с первого дня жизни воспитание ребенка ориентировано на включение его в данную социальную группу, на выработку присущего данной группе мироощущения.

Деятельность – форма активного отношения субъекта к действительности, направленная на достижение сознательно поставленных целей и связанная с созданием общественно значимых целей или освоением социального опыта.

Игра – деятельность, направленная на сам процесс игры и производящая в доступной форме труд и учение.

Иллюзии – результаты ошибочного восприятия реальных вещей или явлений.

Интеллект – способность к мышлению.

Индивид – биологический организм, носитель общих генотипических наследственных свойств биологического вида.

Индивидуальность проявляется в чертах характера, темпераменте, привычках, преобладающих интересах, в качестве познавательных процессов, способностях, индивидуальном стиле деятельности.

Интерииоризация – перевод форм внешней материально-чувственной деятельности во внутренний план сознания.

Каузальная атрибуция – истолкование субъектом межличностного восприятия причин и мотивов поведения других людей и развитие на этой основе способности предсказывать их будущее поведение.

Личность – социальное свойство индивида, совокупность интегрированных в нем социально значимых черт, образовавшихся в процессе прямого и косвенного взаимодействия данного лица с другими людьми и делающих его субъектом труда, познания и общения.

Локус контроля – поиск причин поведения и ответственности.

Мышление – наиболее обобщенная и опосредствованная форма психического отражения, устанавливающая связи и отношения между познаваемыми объектами.

Мотив – предмет потребности, побуждающей деятельность.

Мотивация – совокупность причин психологического характера, объясняющих поведение человека: его начало, направленность и активность.

Нижний абсолютный порог – минимальная величина раздражителя, вызывающая едва заметное ощущение.

Общение – такой вид деятельности, который направлен на обмен информацией между общающимися людьми. Оно также преследует цели установления взаимопонимания, добрых личных и деловых отношений, оказания взаимопомощи.

Операция – способ осуществления действий, это техническая сторона исполнения действия.

Ощущение – простейший психический процесс, состоящий в отражении свойств предметов и явлений материального мира, а также внутренних состояний организма при непосредственном воздействии материальных раздражителей на соответствующие рецепторы.

Память – форма психического отражения, заключающаяся в закреплении и последующем воспроизведении прошлого опыта, делающая возможным его повторное использование в деятельности или возвращение в сферу сознания.

Профессиональное самосознание – сложное личностное образование, формирующееся под воздействием профессиональной среды и активного участия субъекта в профессиональной деятельности.

Потребность – состояние объективной нужды человеческого организма в чем-либо.

Понятие – основная единица мышления.

Психические процессы – динамическое отражение действительности в различных формах психических явлений.

Развитие – изменение или функционирование системы, сопровождающееся появлением нового качества (возникновением качественных новообразований).

Сенсорный образ – результат процесса ощущения.

Созревание – морфологические изменения, протекающие под непосредственным управлением генетического аппарата.

Суждения – отражение связей между предметами и явлениями действительности.

Умозаключения – такая связь между мыслями, в результате которой из одного или нескольких суждений мы получаем другое суждение.

Учение – деятельность, направленная на получение знаний, разработку умений, навыков.

Цель – то, что реализует человеческую потребность и выступает в качестве образа конечного результата деятельности.

Человек – биосоциальное существо, обладающее членораздельной речью, сознанием, высшими психическими функциями (абстрактно-логическим мышлением, логической памятью), способное создавать орудия, пользоваться ими в процессе общественного труда.

Эго-идентичность формируется параллельно с групповой идентичностью и создает у субъекта чувство устойчивости и непрерывности своего «Я», несмотря на разные изменения.

Экстериоризация – реализация умственного действия вовне в виде действий с предметами.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Абдулина О.А.* Личность студента в процессе профессиональной подготовки // Высшее образование в России. 1993. № 3. С. 165–170.
2. *Ананьев Б.Г.* Некоторые проблемы психологии взрослых. М., 1973.
3. *Андреева Д.А.* О понятии адаптация. Исследование адаптации студентов к условиям учебы в вузе // Человек и общество: Учебные записки XIII. Л.: ЛГУ, 1973. С. 62–69.
4. *Анцыферова Л.И.* Личность в динамике: некоторые итоги исследования // Психол. журнал. Т.13. 1992. № 5. С. 12–25.
5. *Анцыферова Л.И.* Психологические закономерности развития личности взрослого человека и проблема непрерывного образования // Психологический журнал. Т.1. 1980. № 2. С. 55–62.
6. *Аренова А.* Психологические особенности студенческого возраста и проблемы воспитания в высшей школе // БІЛІМ КІЛТІ=Ключ знаний. 2006. № 4. С. 18–19.
7. *Асмолов А.Г.* Психология личности: Учебник. М., 1990.
8. *Аткинсон Рита Л. И др.* Введение в психологию: Учебник. М., 2003.
9. *Берак О., Шибаева Л.* Установка на развитие личности студента // Вестник высшей школы. 1990. № 10. С. 23–28.
10. *Богдасарян Н.Г.* Психология в цикле социально-гуманитарных дисциплин в техническом вузе // Психологический журнал. 2000. Т. 21. № 2. С. 38–45.
11. *Божович Л.И.* Избранные психологические труды. Проблемы формирования личности / Под ред. *Д.И. Фельштейна*. М., 1995.
12. *Бокенчина М.К.* Автореф. канд. психол. наук. Динамика профессионального самосознания студентов в процессе обучения. Караганда, 2004.
13. *Буйлов В., Куропова Г., Сенаторова Н.* Нервно-психическое состояние студентов // Высшее образование в России. 1996. № 3. С. 42–45.
14. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений: В 6 томах. М., 1982. Т.1, 2. С. 153–165.

15. Джакупов С.М. Управление познавательной деятельностью студентов в процессе обучения: Учеб. пособие. Алматы, 2002. С. 79–96.
16. Долженко О.В., Шабутровский В.Л. Современные методы и технология обучения в техническом вузе. М., 1990.
17. Дубынина М.Г. Автореф. канд. психол. наук. Развитие психометрического интеллекта у студентов технических вузов. Ярославль, 2006.
18. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психология высшей школы. Минск, 1981.
19. Жантикеев С.К. Психология. Астана: Елорда, 2001.
20. Зеер Э.Ф. Психология профессий. Екатеринбург, 1999.
21. Зимняя И.А. Педагогическая психология. М., 1999. С. 217–232.
22. Зимняя И.А. Психологические особенности восприятия лекций в аудитории. М., 1970.
23. Зинченко Т. Память в экспериментальной и когнитивной психологии. СПб., 2002.
24. Искакова А.Б. Автореф. канд. психол. наук. Влияние электронного обучения на познавательную мотивацию студентов. Алматы, 2005.
25. Ковалев В. Студент и преподаватель глазами друг друга // Высшее образование в России. 1996. № 3. С. 23–29.
26. Ковалёв А.Г. Психология личности. 3-е изд. переработ. и доп. М., 1969.
27. Койшибаев Б.А. Имитационные методы управления учебными процессами. Алматы, 1981.
28. Кон И.С. Социология личности. Издание политической литературы М., 1967.
29. Кон И.С. Психология юношеского возраста: Проблемы формирования личности. М., 1979.
30. Корнилова Т.В. Диагностика мотивации и готовности к риску. М., 1997.
31. Лейтес Н.С. Возрастные предпосылки умственных способностей // Хрестоматия по психологии / Под ред. А.В. Петровского. М., 1977. С. 386–394.

32. *Леонтьев А.Н.* Избранные психологические произведения. В 2-х томах М., 1983.
33. *Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность. М., 1975.
34. *Леонтьев А.Н.* Психологические вопросы формирования личности студента // Психология в вузе. 2003. № 1–2. С. 232–241.
35. *Лисовский В.Т.* Советское студенчество. М., 1990.
36. *Лисовский В.Т., Дмитриева А.В.* Личность студента. Л., 1974.
37. *Лушпаева И.И.* Автореф. канд. психол. наук. Психологические особенности динамических характеристик понятийного мышления студентов. Казань, 2006.
38. *Медик В.А., Осипов А.М.* Университетское студенчество. М., 2003.
39. Методические рекомендации по спецкурсу «Психология высшей школы» / Составители: *О.С. Анисимов, Р.А. Аязбекова.* Алма-Ата: КазГУ, 1990.
40. *Намазбаева Ж.И.* Некоторые психологические проблемы вузовского образования // Межвузовский сб. научн. трудов. Алматы, 1996. С. 3–10.
41. *Парыгин Б.Д.* Основы социально-психологической теории. М., 1971.
42. *Петровский А.В.* Быть личностью. М., 1990.
43. *Петровский А.В.* Введение в психологию. М., 1995.
44. Практическая психология / Под ред. *М.К. Тутушкиной.* 4-е изд. СПб., 2001.
45. Психологические и психофизиологические особенности студентов / Под ред. *Н.М. Пейсахова.* Казань, 1977.
46. Психологические особенности обучающихся в техническом вузе. В 2-х частях. Новосибирск, 1973.
47. *Росмеков А.Е.* Автореф. канд. психол. наук. Социально-психологическая адаптация студентов в условиях вуза. Ярославль, 2003.
48. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии: В 2-х томах М., 1989.
49. *Рубина Л.Я.* Советское студенчество. М., 1981.
50. *Сабирова Р.Ш.* Исследование динамики самосознания личности студентов современного вуза. Дис. канд. психол. наук. Алматы, 1997.

51. Седунова А.С. Автореф. канд. психол. наук. Психолого-акмеологические особенности активизации интеллектуального потенциала студентов вузов. Ульяновск, 2004.
52. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: Учеб. пособие. 2-е изд. М., 2003.
53. Социально-профессиональные ориентации студенчества. Вильнюс, 1991.
54. Столяренко Л.Д. Педагогика и психология высшей школы. Учеб. пособие. Ростов на Д., 2002.
55. Столяренко Л.Д. Психология и педагогика для технических вузов. 3-е изд. Ростов н/Д., 2007.
56. Студент и общество: противоречия и различия. М., 1989.
57. Сыдыков У.Е., Мукашева А.Б., Омарова А.Т. Студенты технического вуза: социологический анализ: Монография. Алматы: КазНТУ, 2007.
58. Тертель А.Л. Психология. Курс лекций. Учеб. пособие. М., 2008.
59. Фам Тхань Нги. Автореф. канд. психол. наук. Развитие профессионального самосознания студентов технических вузов. М., 1989.
60. Формирование учебной деятельности студентов / Под ред. В.Я. Ляудис. М., 1989.
61. Фрейд З. Психология бессознательного. М., 1989.
62. Хелл Ларри, Зиглер Дэниел. Теории личности. Серия Мастера психологии. М., 2003.
63. Эльконин Д.Б. Избр. психол. труды. М., 1989.
64. Эриксон Э. Детство и общество. Обнинск, 1993.
65. Якобсон П.М. Психология чувств и мотивация. М., 1998.
66. Якунин В.А. Психология учебной деятельности студентов. М., 1994.
67. Яницкий М.С. Автореф. канд. психол. наук. Основные психологические механизмы адаптации студентов к учебной деятельности. Иркутск, 1995.

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	3
1. Понятие личности в психологии.....	6
2. Возрастные особенности развития личности	24
3. Психологические закономерности студенческого возраста.....	35
4. Проблема деятельности в психологии. Психологические особенности учебной деятельности студентов	54
5. Развитие у студентов сенсорно-перцептивных процессов.....	76
6. Активизация внимания и памяти студентов в процессе занятий.....	89
7. Особенности мышления и интеллекта студентов.....	105
Заключение.....	116
Глоссарий	118
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК	121

Учебное издание

Зыкова Наталья Михайловна

ПСИХОЛОГИЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Учебное пособие

Нач. РО НТИЦ
Редактор
Компьютерная верстка

*З.А. Губайдулина
Ш.Т. Касымбекова
А.Н. Оразалиева*

Подписано в печать ***** . 2011 г.

Тираж 500 экз. Формат 60х84 1/16. Бумага типографская №1.

Усл. п.л. 7,3. Уч. изд.л. 7,9. Заказ №****. Цена договорная

Издание Казахского национального технического университета
имени К.И. Сатпаева

Научно-технический издательский центр
г. Алматы, ул. Ладыгина, 32

ISBN 978-601-228-301-3



9 786012 283013