

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
РЕСПУБЛИКИ КАЗАХСТАН**

**Казахский национальный исследовательский технический
университет имени К. И. Сатпаева**

Н. М. Зыкова

ПСИХОЛОГИЯ И РАЗВИТИЕ ЧЕЛОВЕКА

Учебное пособие

Алматы 2016

УДК 159.9(075.8)

ББК 88.3я73

З 96

Рецензенты:

Бекмагамбетова Р. К., д-р пед. наук, проф., зав. каф.

КазНПУ им. Абая

Кыякбаева У. К., канд. пед. наук, проф. КазНПУ им. Абая

Печатается по плану издания Министерства образования и науки Республики Казахстан на 2016 г.

Зыкова Н. М.

З 96 Психология и развитие человека: Учеб. пособие / *Н. М. Зыкова* – Алматы, 2016.-199 с.: Ил. 10. Библиогр. – 55 назв.

ISBN 978-601-228-904-6

В учебном пособии рассматриваются вопросы психологии и развития человека, психологические аспекты мышления и интеллекта. Представлен материал, отражающий психологические особенности развития сенсорно-перцептивных процессов, а также активизации внимания и памяти. Детально освещены закономерности развития психики в различном возрасте. Подробно раскрыты психологические закономерности учебной деятельности.

Пособие адресовано студентам бакалавриата по специальности 6В012000 – Профессиональное обучение, а также будет полезно преподавателям-эдвайзерам и всем, кто интересуется проблемами психологии.

УДК 159.9 (075.8)

ББК 88.3 я73

ISBN 978-601-228- 904-6

© Зыкова Н.М., 2016

© КазНИТУ им. К. И. Сатпаева, 2016

ВВЕДЕНИЕ

Владение основами психологических знаний на современном этапе развития общества и производства является особенно актуальным. В процессе профессионального, управленческого общения на производстве, в трудовой деятельности будущего специалиста, безусловно, необходимо знание психологических особенностей личности человека.

В данном учебном пособии представлены психологические знания в области развития личности, особенностей формирования познавательных процессов, мыслительной деятельности, профессионального самоопределения, а также информация, связанная с умением анализировать собственное поведение и поведение окружающих.

Пособие содержит теоретические основы психологической науки, дает представление о методах психологических исследований, исторических этапах развития психологии, социально-психологических особенностях формирования и эволюции личности, основах взаимодействия и построения эффективного общения в малой и большой социальной группах. Знание механизма данных процессов призвано помочь успешно овладеть умением применять методы психологической диагностики и коррекции на практике.

Психологические качества личности кардинально меняются с течением времени. Поэтому исследование психологии человека, прежде всего, связано с изучением возрастной динамики его психики, онтогенеза психических процессов и в целом *психологии развития*. Это фундаментальная теоретическая дисциплина, знания и методы которой используются во многих прикладных сферах.

Конечной целью психологических теорий развития является раскрытие закономерностей развития человека на протяжении всей жизни (хотя многие фокусируются, главным

образом, на изучении периода детства), то есть того, как с возрастом меняется его поведение и опыт.

Исследование, описание и объяснение этих закономерностей определяет круг задач, которые решает психология развития. Современный характер требований общественной практики, предъявляемых к психологии развития, обуславливает ее сближение не только с педагогикой, но и с медициной, инженерной психологией, а также с другими смежными отраслями науки, изучающими человека.

Неслучайно в этой связи появление новой проблематики на стыке возрастной и инженерной психологии и психологии труда. Речь о необходимости учета возрастного фактора при построении эффективных режимов тренинга операторов и обучении профессиональному мастерству в условиях высокоавтоматизированного производства, а также при оценке надежности работы и адаптационных возможностей человека в условиях превышения рабочей нагрузки

1. Теоретико-методологические основы становления и развития психологической науки

1.1. Психология как наука

Если вы твердо намерены изменить свою жизнь к лучшему, усовершенствовать себя, насладиться успехом в семье, отношениях с близкими; в учебе и карьере, в бизнесе, вопросах здоровья, необходимо овладеть всем арсеналом современных психологических знаний.

Все мы живем среди людей, а потому должны учитывать индивидуальные особенности личности – как своей, так и окружающих. Ведь большинство неудач, в жизни, болезни, одиночество обусловлены неверным пониманием своей собственной природы и вследствие этого ошибочным подходом к самому себе и окружающим. Получается, что все мы в той или иной степени должны быть психологами. Наша житейская психология только выиграет и обогатится, если мы дополним ее научными психологическими знаниями.

XXI век характеризуется дальнейшим развитием производства, новых видов техники, средств связи, широким использованием электроники, автоматики, освоением новых видов транспорта и т. д. При этом все большее значение приобретает учет так называемого «психологического фактора», т. е. возможностей, заключенных в познавательных процессах – мышлении, памяти, внимании, в свойствах личности – особенностях характера, темперамента, скорости реакции и т. п. Поэтому изучение психологических возможностей человека в связи с требованиями, предъявляемыми ему сложными видами трудовой деятельности, играет особо важную роль современной психологии.

Слово «психология» (*др. греч. – знание о душе*), впервые появилось в XVI в. в западноевропейских текстах. Немецкие схоласты Р. Гоклениус и О. Кассман в 1590 г. предложили использовать термин «психология», который окончательно утвердился после выхода (1732), книги Х. Вольфа «Рациональная психология».

Человека можно понять по его действиям и поведению (*сущность*). А что есть его душа? Ведь её нельзя увидеть... Однако душу можно чувствовать, ощущать.

Научная психология – отрасль науки, которая исследует процессы возникновения, функционирования и развития психики как формы активного отображения окружающего мира. Специфика науки психологии заключается в особенной слаженности предмета психологии и единстве *субъекта* (человек) и *объекта* (душа) познания.

Научная психология устанавливает законы возникновения психических явлений: мыслей, переживаний, желаний, намерений. Она выясняет, каким образом эти психические явления определяют действия человека, его поступки и отношение к другим людям. «Обстоятельства в той же мере творят людей, в какой люди творят обстоятельства» [11].

Психология есть наука, объектом которой являются закономерности психики как особой, высшей формы жизнедеятельности человека и животных. Сама же **психика** сегодня понимается как возникшая в результате длительного процесса самоорганизации природы высшая форма взаимосвязи живых существ с предметным миром, выраженная в их способности реализовывать свои побуждения на основе **информации об этом мире**.

Психика человека, являя собой высшую ступень процесса организации, упорядоченности бытия, приобретает качественно новый характер в силу того, что его биологическая природа преобразуется социокультурными факторами. Благодаря этому возникает обширный внутренний план жизнедеятельности – сознание, а человек становится личностью.

В системе наук психологию необходимо выделить особо:

- *во-первых*, психология изучает самое сложное, что только известно человечеству, – психику, то есть «высокоорганизованную материю». Человеческий мозг является самой высокой организованной материей, которая только известна человечеству [11].

- *во-вторых*, психология является уникальной наукой, поскольку в ней сливаются субъект и объект познания.

Простой пример: после рождения, в младенческом возрасте, человек себя абсолютно не помнит, но быстро растет и

развивается, как физиологически, так и психически. Дети учатся говорить, ходить и постепенно начинают взаимодействовать с окружающим их миром.

Со временем, в процессе развития, к ребенку приходит ощущение собственного «Я», приобретающее в подростковом возрасте все более осознанные формы. Ребенок начинает задаваться вопросами «Кто я? Какой я?» И в этот период в его развитии происходит самое интересное. Все способности, которые были использованы для того, чтобы получить знания об окружающем мире, теперь он активно применяет в познании (осознании) себя самого, то есть человек сам становится объектом изучения.

Такую тенденцию можно проследить на протяжении всей истории цивилизации. Вначале в процессе взаимодействия людей с внешним миром все силы бросались на борьбу за существование и познание мира, и только после этого были созданы письменность, культура, искусство, науки и т. д.

На определенном уровне развития человечества появился и потребовал ответов ряд важнейших вопросов: По каким закономерностям работает разум человека? Каким образом функционирует психика? Что направляет и дает человеку силы исследовать мир и менять его. Это стало моментом рождения самосознания, или, иначе говоря, *психологического знания* человечества [11]. Мысль человека, которая ранее устремлялась в окружающий мир и исследовала его, отныне направлялась на самое себя.

- *в-третьих*, уникальность практических следствий изучения и использования психологических знаний.

Познавая себя, человек вместе с тем учится использовать обретенные знания и при этом (что самое интересное!) может изменить свое мировосприятие, личностные качества. Всегда (подчеркнем это!) новое знание о себе самом делает человека по сути другим, меняет его взаимоотношения с окружающими, его цели, мировоззрение.

Таким образом, психология является не только познавательной, но конструирующей и созидающей человека, поэтому можно с уверенностью утверждать: практические результаты использования науки психологии достаточно качественные и ценные.

Задачи психологии:

- познать психическое посредством раскрытия объективных связей, которыми оно (психическое) объективно определяется. Психологическое познание – это опосредованное познание психического через раскрытие его существенных, объективных связей;

- создать теорию психики, объединяющую и объясняющую все полученные в исследованиях факты и закономерности. Первые вопросы, которые возникают при построении такой теории – вопросы о роли психики в живом мире, о тех функциях, которые она выполняет в эволюции и в жизни каждого организма, о механизмах психического отражения предметов, явлений, закономерностей окружающего мира;

- научиться понимать сущность психических явлений, раскрыть их специфические и психологические закономерности;

- научиться управлять психическими явлениями;

- использовать полученные знания с целью повышения эффективности направлений, пересекающихся с уже оформившимися отраслями науки;

- быть теоретической основой практики психологической службы.

Современная психология находится на стыке общественных, естественных и технических наук, но при этом сохраняет свой предмет изучения, свои теоретические принципы. Многогранность психологических проблем объясняется тем, что в центре внимания психологов всегда остается человек [11].

Как широко разветвленная область знаний современная психология включает ряд отдельных дисциплин и научных направлений.

Отрасли психологии классифицируют по следующим критериям

1. Конкретная деятельность:

Психология труда изучает психологические особенности трудовой деятельности человека, закономерности развития

трудовых навыков, влияние условий на деятельность. **Имеет ряд разделов, а именно:**

- **инженерная** изучает закономерности процессов взаимодействия человека и современной техники с целью использования их в практике проектирования; создания и эксплуатации автоматизированных систем управления; новых видов техники, а также – психические и психофизические процессы и свойства человека, выявляя требования и к созданию технических устройств, которые вытекают из особенностей человеческой деятельности, т. е. решает задачи приспособления техники и условий труда к человеку;

- **авиационная / космическая** анализирует психологические особенности деятельности летчика, космонавта;

- **педагогическая** изучает психические закономерности обучения и воспитания;

- **медицинская** изучает психологические аспекты деятельности врача и поведения больного (нейропсихология, психофармакология, психотерапия);

- **юридическая** изучает особенности поведения участников уголовного процесса (психология свидетельских показаний, психологические требования к допросу), проблемы поведения и формирования личности преступника.

2. Критерий развития:

Возрастная психология изучает различные психологические процессы и качества развивающегося человека, возрастные возможности усвоения знаний, факторы развития личности и характерные особенности каждого возраста (детская психология, психология подростка, психология юности, психология взрослого человека, геронтопсихология);

Психология аномального развития изучает различные отклонения в развитии психики человека (патопсихология, олигофренопсихология, сурдопсихология, тифлопсихология);

Сравнительная психология изучает и сопоставляет психику животных и человека, причины существующих сходств и различий (один из разделов – зоопсихология).

3. Критерий отношений личности и общества:

Социальная психология изучает психические явления, которые возникают в процессе взаимодействия людей в различных организованных и неорганизованных общественных группах [9].

Трудно классифицировать такие отрасли психологии, как психология творчества, психология личности, генетическая психология.

Таким образом, для современной психологии характерен процесс дифференциации, порождающий ее значительную разветвленность на отдельные отрасли.

Методы исследования

Так называются способы / приемы исследования явлений, составляющих предмет данной науки. Применение этих приемов должно приводить к правильному познанию изучаемых явлений, т. е. к адекватному (соответствующему действительности) отражению в сознании человека присущих им особенностей и закономерностей.

Применяемые в науке *методы исследования* не могут быть произвольными, выбранными без достаточных оснований – по прихоти исследователя. Истинное познание достигается лишь в том случае, когда применяемые в науке методы строятся в соответствии с объективно существующими законами природы и общественной жизни, нашедшими свое выражение в философии диалектического и исторического материализма.

При построении методов научного исследования необходимо в первую очередь опираться на следующие из этих законов:

а) *все явления окружающей нас действительности находятся во взаимной связи и обусловленности*. Эти явления существуют не изолированно друг от друга, а всегда в органической связи, поэтому правильные методы научного исследования должны рассматривать изучаемые явления в их взаимной связи, а не метафизически, как существующие якобы оторвано друг от друга;

б) *все явления окружающей нас действительности находятся всегда в процессе развития, изменения,*

поэтому правильные методы должны исследовать изучаемые явления в их развитии, а не как нечто стабильное, застывшее в своей неподвижности [33].

При этом научные методы исследования должны исходить из правильного понимания самого процесса развития: 1) как состоящего не только в количественных, но, что самое главное, в качественных изменениях, 2) как имеющего своим источником борьбу противоположностей, внутренне присущих явлению противоречий. Изучение явлений вне процесса их развития также является одной из существенных ошибок метафизического подхода к познанию действительности.

Следование этим законам в построении и использовании методов научного исследования требует преодоления определенных трудностей. Наше познание так устроено, что оно может изучать явления только аналитически, на какое-то время, вырывая их из общей массы явлений. Истинно научные методы исследования не могут останавливаться на этом аналитическом этапе, они должны дополнять его «вскрытием» связей данного явления с другими.

Это положение справедливо в отношении любой науки. Так, психология изучает психические процессы (восприятие, мышление, эмоции и т. д.), выявляя качественные особенности, присущие каждому из них. Но психолог не может правильно понять природу психических процессов, если будет рассматривать их в отрыве друг от друга, а также независимо от физиологических законов высшей нервной деятельности.

Некорректно также рассматривать психические процессы вне связи с личностью, которая является их носителем, и с деятельностью, в которой они проявляются. Психические процессы всегда суть процессов того или другого конкретного человека, они приобретают характерные особенности в зависимости от индивидуальных черт человека, которому принадлежат [33].

Вместе с тем психические процессы, как и психологические черты личности, всегда проявляются только в действиях и поступках. Поэтому у человека нет ощущений, восприятий, мышления, эмоций и других психических процессов вне и независимо от деятельности, в которой они органически участвуют.

Человек воспринимает что-либо, обнаруживает те или другие стремления, проявляет различные чувства всегда в процессе труда, учения, решения какой-либо творческой задачи, игры и т. д. Это справедливо также и в отношении психологических черт личности: темперамент, присущие человеку волевые черты характера, интересы, стремления проявляются и развиваются всегда именно в связи с его деятельностью.

Таким образом, применяемые в науке методы исследования только тогда приведут к истинному знанию, когда в совокупности отразят данное явление в его развитии, существенных связях и отношениях с другими явлениями.

Существенно важные факты, закономерности и механизмы психики выявляются с помощью специальных методов психологического исследования, по Б. Г. Ананьеву [33] они делятся на 4 группы:

1. Организационные

(действуют на протяжении всего исследования):

- *сравнительный* (поперечный срез, например, прослеживая и сравнивая, как развивается психический процесс на последовательных ступенях развития человека);

- *лонгитюдный* (продольный срез, например, длительное и систематическое изучение одних и тех же лиц, позволяющее определить возрастную и индивидуальную изменчивость человека);

- *комплексный*.

2. Эмпирические способы добывания научных данных:

- *наблюдение* (самонаблюдение);

- *эксперимент* (лабораторный, естественный, формирующий);

- *психодиагностика* (стандартизированные и проективные тесты, анкетирование, социометрия, интервью, беседа и т. п.).

3. Приемы обработки данных:

- количественный (математико-статистический);

- качественный.

4. Интерпретационные методы (анализ материала с выделением фаз, стадий и критических моментов, установление взаимосвязей).

Научная психология опирается на:

- **принцип детерминизма** – причинная обусловленность психических явлений;
- **принцип единства сознания и деятельности**, т. е. сознание появляется благодаря деятельности, и деятельность существует благодаря сознанию;
- **принцип развития психики в деятельности** [44].

Психика сложна и многообразна в своих проявлениях.

Выделяют три крупные группы:

- психические процессы;
- психические состояния;
- психические свойства.

С помощью **психических процессов** (динамическое отражение действительности в различных формах психических явлений) человек познает окружающий мир, поэтому их часто называют познавательными процессами. К ним относятся: *ощущения, восприятия, представления и память, мышление и воображение, эмоционально-волевые процессы.*

Психический процесс – это течение психического явления, имеющего начало, развитие и конец, проявляющиеся в виде реакции. При этом нужно иметь в виду, что конец психического процесса тесно связан с началом нового процесса. Отсюда непрерывность психической деятельности человека в состоянии бодрствования.

Психические процессы, вызываемые как внешними воздействиями, так и раздражениями нервной системы, идущими от внутренней среды организма человека, обеспечивают формирование знаний и первичную регуляцию его поведения и деятельности. Это: *ощущения, восприятие, внимание, память, мышление, речь, воображение.*

Под психическим состоянием следует понимать определившийся в данное время относительно устойчивый уровень психической деятельности, который проявляется в повышенной или пониженной активности личности. Каждый человек ежедневно испытывает различные психические состояния. При одном психическом состоянии умственная или физическая работа протекает легко и продуктивно, при другом – трудно и неэффективно.

Психические состояния – *эмоциональные, познавательные, волевые* – имеют рефлекторную природу. Они возникают под влиянием обстановки, физиологических факторов, хода работы, времени и словесных воздействий.

Психические свойства личности – это высшие и устойчивые регуляторы психической деятельности, обеспечивающие определенный качественно – количественный уровень деятельности и поведения, типичный для данного человека. Каждое психическое свойство формируется постепенно и является результатом отражательной и практической деятельности. К психическим свойствам можно отнести: *жизненную позицию личности (система потребностей, интересов, убеждений, идеалов, темперамент, способности, характер*.

Внутренний субъективный опыт человека, т. е. мысли, чувства, образы, желания проявляется в *психических явлениях*, которые непосредственно представлены субъекту. Это означает, что мы не только видим, чувствуем, мыслим и вспоминаем, но и знаем, что мы видим, чувствуем, мыслим. По утверждению Ю. Б. Гиппенрейтер, наш внутренний мир, это «...как бы большая сцена, на которой происходят различные события, а мы являемся одновременно и действующими лицами, и зрителями» [11].

Психика обнаруживает свои свойства через *психологические факты*. Это факты поведения, неосознаваемые психические процессы, психосоматические явления, продукты деятельности людей и продукты материальной и духовной культуры.

Таким образом, психика, представленная в психических явлениях и психологических фактах, проявляется в психических процессах, состояниях, свойствах.

1.2. Краткий исторический обзор развития психологической науки

Психология – наука о закономерностях развития и функционирования психики как особой формы жизнедеятельности. В научном употреблении термин «психология» впервые появился (как уже говорилось) в XVI веке. Первоначально он относился к науке, которая занималась

изучением, так называемых «душевных явлений». Позднее, в XVII – XIX вв., сфера исследований психологов значительно расширилась, включив в себя неосознаваемые психические процессы и деятельность человека.

В XX веке психологией называется *наука о поведении, поступках, реакциях человека*. А позднее, уже в наше время – *наука, изучающая объективные закономерности проявления и функционирования психики*.

Психология прошла длинный путь развития. Происходило изменение понимания объекта, предмета и целей психологии [33].

В развитии психологии условно можно выделить 3 этапа:

1. Донаучная, или житейская психология;

2. Философская психология; психология античного времени; психология эпохи Средневековья, Возрождения и Нового времени (VI в. до н. э. – начало XIX в. н. э.);

3. Научная психология (вторая половина XIX в. н. э.).

Донаучные психологические знания – это житейские психологические знания, почерпнутые из общественного и личного опыта, т. е. познания и самого себя, и других людей в процессе общения и той или иной деятельности. За поступком всегда усматриваются намерения, мотивы, которыми человек руководствовался. За реакцией на то или иное событие – особенности характера.

По мнению французского психолога П. Жане, житейскую психологию народ создал задолго до появления психологов как таковых. Так, человек может не знать пословицу «повторенье – мать ученья», однако на личном жизненном опыте имел возможность убедиться, что повторное прочтение текста способствует лучшему сохранению его в памяти.

В тот период представления о душе основывались на многочисленных мифах и легендах, на сказках и первоначальных религиозных верованиях, связывающих душу с определенным *тотемом* (объект или явление природы, животное, растение).

Первые представления о психике связаны с *анимизмом* (от лат. *anima, animus* – душа, дух) – древнейшими взглядами,

согласно которым душа есть у всего, что существует на свете. Душа понималась как независимая от тела сущность, управляющая всеми живыми и неживыми предметами [11].

Позднее в философских учениях древности психологические аспекты рассматривались в плане материализма либо в плане идеализма.

Понимание души человека как разновидности материи, как телесное образование, состоящее из шаровидных и наиболее подвижных атомов, было присуще философам-материалистам Демокриту, Лукрецию, Эпикуру.

Демокрит считал, что единым и для души, и для космоса является закон, согласно которому нет беспричинных явлений, но все они – неотвратимый результат столкновения непрерывно движущихся атомов. В дальнейшем *принцип причинности* получил название **детерминизм**.

Врач античности Гиппократ внес в психологию положение о том, что душевные качества зависят от телесных. С именем Гиппократа связывают названия четырех типов темперамента (*холерик, сангвиник, меланхолик, флегматик*), сохранившиеся до наших дней. Под темпераментом он понимал не только индивидуальные психологические особенности человека, но и анатомо-физиологические.

Анаксагор выдвинул идею организации (системности). Ум у Анаксагора понимается и как духовная, и как материальная механическая сила, определяющая порядок в мире. Именно ум есть причина и основа такой упорядоченности.

В центре интересов Сократа выступала умственная деятельность индивидуального субъекта (ее продукты и ценности). Формулу Гераклита «познай самого себя» Сократ обратил к внутреннему миру субъекта, его убеждениям и ценностям, его умению действовать как разумное существо согласно пониманию лучшего.

Сократ полагал, что природа и человек – это от бога, и философам нет необходимости вмешиваться в его творения. Истинное предназначение философии раскрыть людям, как им следует жить, чем руководствоваться в повседневной жизни и

как оказывать воздействие на других. Поэтому познание человека должно быть направлено на самого себя, на деятельность своей души.

Человек должен стремиться иметь минимальные потребности, и удовлетворять их нужно только тогда, когда они достигают своего высшего напряжения. Это приближает человека к богоподобному состоянию, при котором он становится относительно свободным от телесных вожделений, а главные усилия воли и разума направляет на поиск истины и смысла жизни.

В основе душевной деятельности лежат не ощущения и восприятия, а понимание, представляющее собой пробуждение, оживление и припоминание знаний, изначально заложенных в самой душе. В расширении области пробуждаемых врожденных знаний с помощью наводящих вопросов или так называемого «метода сократической беседы» Сократ видел интеллектуальное развитие человека [40].

Древнегреческий философ, ученик Сократа Платон, который считал, что душа – это божественное начало, и она существует прежде, чем вступает в соединение с телом, был родоначальником философии идеализма. Душа призвана управлять телом, направлять жизнь человека. Платон делит душевные явления на разум, мужество и вожделение.

Согласно Платону, всякое знание – есть воспоминание.

Душа вспоминает то, что ей довелось созерцать до ее земного рождения. Человек для души является лишь временным пристанищем. После его смерти душа покидает тело и вступает в божественный «мир идей». Основное место ее пребывания – в божественных высотах, где она обретает покой и отдых от телесных страстей и приобщается к миру идей. Однако не всем человеческим душам суждено достигать божественных высот.

Всякий человек, полагал Платон, стремится к счастью. Но вначале он должен получить знание о нем. Сама по себе душа не продуцирует эти знания, ибо они существуют, по мнению философа, независимо от вещей и человека. Ее основная деятельность заключается лишь в приобщении к идеям мирового разума посредством акта припоминания своего прошлого. При этой деятельности бесполезно обращаться к

органам чувств или другим телесным орудиям. Более того, органы чувств не дают нам истинного знания.

Платон выделял у человека два уровня души – высший и низший. Высший уровень представлен разумной, благородной ее частью. Она бессмертна, бестелесна, является основой мудрости и несет управляющую функцию по отношению к низшей душе и ко всему телу. Временным пристанищем разумной души является головной мозг.

Низшая душа представлена двумя частями (благородной и вожделеющей). Благородная, или пылкая часть души включает область аффективных состояний и стремлений. С ней связаны воля, мужество, храбрость, бесстрашие и т. п. Она всецело действует по велению разумной части души. Пылкой части души свойственна более тесная связь с телом; помещается она в области сердца. Вожделеющая, или низшая часть души (локализована в печени) включает сферу потребностей, влечений и страстей. Она требует управления со стороны разумной и благородной души.

По признаку преобладания у них той или другой части души. Платон дал классификацию характеров (индивидуальных и присущих различным народам), форм правления, деления общества на сословия.

Новую эпоху в понимании души как предмета психологического знания открыл Аристотель, который в трактате «О душе» выделил психологию как своеобразную область знания и впервые выдвинул идею неразделимости души и живого тела. Душа как форма живой материи есть сущность всего живого, будь то растение, животное или человек.

Душа есть активное начало в материальном теле, его форма, но не само вещество или тело. Выполняя организующую, деятельную и управляющую функцию по отношению к телу, душа не может существовать без него, как и существование самого организма невозможно без формы и души.

Кровь Аристотель рассматривал в качестве материального носителя всех душевных функций – от низших до высших. Растекаясь по всему телу, кровь дает жизнь его органам чувств и мышцам. Через кровь они связываются с сердцем, которое

выступает в качестве центрального органа души. Что касается головного мозга, то его Аристотель рассматривал как резервуар для охлаждения крови.

Обогатив *главные объяснительные принципы психологии (системность, развитие, причинность)*, Аристотель представил совершенно иную, сравнительно с предшественниками, картину устройства и функций души – они становились уровнями ее развития.

Душа для Аристотеля – не особая сущность, а способ организации живого тела, представляющего собой систему. Душа проходит разные этапы в развитии и способна не только запечатлевать то, что действует на тело в данный момент, но и соотносываться с будущей целью. Аристотель составил схему иерархии способностей к деятельности:

- вегетативная (у человека и растений);
- чувственно-двигательная (у человека и животных);
- разумная (присущая только человеку).

Аристотель полагал: каждый человек при его превращении из младенца в зрелое существо проходит ступени, которые преодолел за свою историю весь органический мир (впоследствии этот постулат получил название – «биогенетический закон»). Он также считал, что всегда существует целевая причина, или «то, ради чего совершается действие».

В эпоху Средневековья утвердилось представление о том, что душа является божественным, сверхъестественным началом, и потому изучение душевной жизни было подчинено задачам богословия, что существенно сужало возможности ее научного познания. Поэтому, хотя формально предмет изучения не изменился, фактически исследования в психологии сместились на виды активности тела и особенности познания, прежде всего, чувственного мира. Этот этап характеризуется появлением собственно психологического метода – интроспекции.

К основным достижениям в этой области можно отнести развитие психофизических исследований и первых работ по психологии масс. Регулятивная функция души, волевое поведение, логическое мышление не изучались, так как

считались прерогативой божественной воли, а не материальной души [33].

С XVII века начинается новая эпоха в развитии психологического знания. Психология как наука стала изучать сознание. Под сознанием в то время понималась способность думать, чувствовать. Психология избавлялась от диктата богословия. Наука стремилась стать объективной, рациональной, основанной на доказательствах, на разуме, а не сакральной, т. е. относящейся к божественному, религиозному.

Но полностью отказаться от богословского понимания души было невозможно. Поэтому психология меняет свой предмет, становится наукой о сознании (содержание сознания, пути его формирования). Основным методом исследования в это время была интроспекция и (частично) логика. Главными достижениями являются: развитие рационалистического подхода к психике, появление первых теорий эмоций и теории рефлекса, попытка введения в качестве предмета исследования изучение психологии бессознательного.

Рене Декарт (1596–1650) создал теорию, объясняющую поведение человека на основе механистической модели. Нервная система мыслилась Декарту в форме «трубок», по которым проносятся легкие воздухообразные частицы. Внешний импульс приводит эти «духи» в движение, заноса их в мозг, откуда они автоматически отражаются к мышцам. Горячий предмет, обжигая руку, вынуждает ее отдернуть. Происходит реакция, подобная отражению светового луча от поверхности.

Знаменитая фраза Декарта: «Я мыслю, следовательно, я существую» стала основой постулата, утверждавшего: первое, что человек обнаруживает в себе, – это его собственное сознание. Принцип работы тела – рефлекс, а принцип работы души – рефлексия (от позднелат. *reflexio* – «обращение назад»).

Этот *декартовский дуализм: тело, действующее механически, и управляющая им «разумная душа», локализованная в головном мозгу*, заложил основы детерминистской концепции поведения с ее центральной идеей рефлекса как закономерного двигательного ответа организма на внешнее физическое раздражение.

Немецкий философ Готфрид Вильгельм Лейбниц (1646–1716), отвергнув декартовское равенство психики и сознания, ввел понятие о бессознательной психике. Взаимодействие психического и физиологического в человеке он пытался объяснить как соответствие «предустановленной гармонии», созданной божественной мудростью.

Предтечей возникновения *эмпирической психологии* стало появление в психологии нового направления, главный принцип которого состоял в том, что за основу познания следовало принимать опыт (наблюдение за психическими явлениями, анализ, установление четкой взаимосвязи, что позволяет их классифицировать),

Родоначальником эмпирической психологии явился Джон Локк (1632–1704). Английский философ сравнивает душу человека с чистой доской (*tabula rasa*), на которой ничего не написано. Наполняясь простыми идеями под воздействием чувственных впечатлений, душа начинает мыслить, т. е. образует с помощью ассоциаций сложные идеи. Все они выносятся на суд сознания. Таким образом, «сознание есть восприятие того, что происходит у человека в его собственном уме». В психологии этот процесс, с помощью которого можно изучать умственную деятельность и сознание людей, называется «интроспекция».

Последующая история психологии богата целым рядом важных открытий. С опорой на экспериментальные и количественные методы было установлено: в области психики существуют (независимо от сознания субъекта) причины конкретных явлений и факты, доступные внешнему опыту и объективному изучению, как и любые другие в окружающем нас мире; действуют определенные (собственные) законы. Это создало почву для отделения психологии от физиологии и от философии.

В 60-х годах XIX века психология выделилась в самостоятельную науку. Этому благоприятствовало создание специальных научно-исследовательских учреждений – психологических лабораторий и институтов, кафедр в высших учебных заведениях, а также внедрение эксперимента для изучения психических явлений [19].

Первую в мире экспериментальную психологическую лабораторию открыл в 1879 г. в Лейпциге Вильгельм Вундт. К этому времени он уже четыре года был профессором Лейпцигского университета.

За двадцать лет с момента открытия лаборатории здесь было выполнено более ста научных работ. В частности, проводились эксперименты по изучению психологических и физиологических аспектов зрения, слуха и других органов чувств. Особое внимание уделялось экспериментам по изучению времени реакции.

В. Вундт, создавший первую в мире психологическую научную школу, может по праву считаться «отцом» современной психологии как самостоятельной науки. Он сыграл важную роль в консолидации сообщества исследователей психологических проблем [19].

В 1885 г. русский психиатр, невропатолог, физиолог, психолог Владимир Михайлович Бехтерев организовал подобную лабораторию в России. Первые психологические научные школы этого периода (структурализм, функционализм, Вюрцбургская школа) просуществовали недолго. Однако они показали, что среди психологов уже нет единого мнения о том, что и как должна изучать психология.

Началом нового этапа в развитии психологической науки ознаменовались 10–30-е годы XX века. К этому времени относятся методологический кризис и разделение психологии на отдельные школы. В каждой из них был свой предмет изучения (то, что понималось под психикой именно данной научной школой) и свой метод исследований (см. табл.).

Предмет изучения	Метод исследований
Бихевиоризм – поведение	Экспериментальное изучение процесса научения, формирование связи между стимулом и реакцией
Глубинная психология – глубинные структуры психики	Психоанализ и проективные методики
Гештальтпсихология – структуры психики	Исследование познавательных процессов и потребностей
Советская психология – высшие психические функции	Инструментальный метод

Основными достижениями в этот период считается появление первых концепций личности, теорий сознания, *теорий научения*, творческого мышления и первых экспериментальных исследований личности [19].

В начале XX века в психологии возникает кризисная ситуация, обусловленная ломкой старых понятий. Акцент переносится на ориентацию человека в окружающей среде, на скрытые от сознания факторы регуляции поведения. В процессе преодоления этого кризиса появились различные психологические течения.

Так, американский психолог, основатель **бихевиоризма** (от англ. behavior – поведение) Джон Браадус Уотсон утверждал (1913), что психология может называться наукой только тогда, когда будет применять объективные экспериментальные методы изучения.

Объективно можно изучать поведение человека, возникающее в той или иной ситуации. Дж. Уотсон определил поведение как совокупность всех «внешне наблюдаемых» реакций организма на внешние воздействия (стимулы). Единицей анализа поведения выступает простейшая схема «стимул – реакция» (S – R). Под эту схему подпадают как простейшие реакции организма на стимул из внешней среды (распыление в воздухе молотого перца вызывает чихание), так и сложные поведенческие структуры (таково, например, поведение человека при выборе президента), которые, тем не менее, могут быть объективно изучены.

Известно, что путем сочетания стимула, вызывающего реакцию страха, с безусловным или условным «положительным» стимулом можно избавить ребенка от возникшего у него страха. Показателен в этом плане пример, когда у ребенка (1,5 года) была выработана (указанным выше способом) условная положительная реакция на золотых рыбок.

Ребенок старался убежать, когда ему показывали сосуд с золотыми рыбками. И никакие рассказы о золотых рыбках (как они живут, питаются и т. п.), никакие примеры поведения других детей, которые на глазах у ребенка брали в руки золотую рыбку и гладили ее, не рассеивали этот страх.

Было предложено следующее: ребенка сажали за один конец длинного стола – обедать, а на другой его конец ставили закрытый сосуд с рыбками. Как только ребенок начинал есть, сосуд приоткрывали. Если он выражал беспокойство, сосуд закрывали. На следующий день сосуд придвигали несколько ближе к обедающему ребенку, и процедура повторялась. Если ребенок прекращал есть, сосуд с рыбками отодвигали от него на большее расстояние.

Так продолжалось несколько дней, в течение которых сосуд целенаправленно понемногу сдвигался в сторону ребенка. И наступал, наконец, момент, когда ребенок ел и смотрел безо всякого страха на рыбок, которые находились прямо перед ним.

Произошло размыкание условной связи, и для того, чтобы это случилось, согласно Дж. Уотсону, «понадобилось включить в цепь условий и пищеварительный аппарат».

Поведение – это совокупность реакций организма, обусловленных его общением со стимулами среды, к которой он адаптируется. Подобная система, какой бы наивной, механистической она ни казалась представителям других психологических направлений, нашла свое применение в практике обучения навыкам социального поведения (тренинг умений) и в бихевиоральной терапии, цель которой – избавление человека от различных страхов и других невротических симптомов путем формирования новых условных реакций.

Удачная реакция закрепляется и впредь имеет тенденцию к воспроизведению – «закон эффекта». Закрепление реакций подчиняется «закону упражнения», т. е. многократного повторения одних и тех же реакций в ответ на одни и те же стимулы, в результате чего эти реакции автоматизируются. Для объяснения того, каким образом выбирается данная реакция в ответ на данное воздействие, Э. Торндайк выдвинул принцип «проб и ошибок», согласно которому выработка всякой новой реакции начинается со слепых проб, продолжающихся до тех пор, пока одна из них не приведет к положительному эффекту.

Бихевиористы считали, что психология – это наука о поведении, а все понятия, связанные с сознанием, из научной психологии следует изгнать. *«Выражение «ребенок боится*

собаки», по их мнению, в научном плане не означает ничего, необходимы объективные описания, например: «слезы и дрожь у ребенка усиливаются, когда к нему приближается собака».

Согласно бихевиоризму, у человека при рождении имеется относительно небольшое количество врожденных схем поведения (дыхание, глотание и т. п.), над которыми надстраиваются более сложные процессы, вплоть до образования сложнейших «репертуаров поведения» (Б. Скиннер).

Новые формы поведения появляются в результате образования условных рефлексов. Действия человека формируются под влиянием социальной среды, от которой он полностью зависим. Человек склонен также подражать поведению других людей, с учетом того, насколько благоприятными для него могут быть результаты такого подражания.

Положительной стороной данного направления психологии является то, что были внедрены объективные методы регистрации и анализа, внешне наблюдаемых реакций, действий человека; открыты закономерности научения, образования навыков, реакций поведения. Тема приобретения навыков путем проб и ошибок стала центральной для этой школы.

Реальный вклад нового направления (бихевиоризма) в науку психологию заключался в резком расширении изучаемой области. Предмет психологии стал включать доступные внешнему объективному наблюдению, независимые от сознания стимулы – реактивные отношения. Тем более, что целью бихевиоризма является не только собственно исследование, но и предсказание, и изменение поведения [19].

Недостатком бихевиоризма явилось то, что представители данного направления не учли сложности психической деятельности человека, игнорировали процессы сознания, творчества, самоопределения личности и сблизили психику человека и животных. Психологические эксперименты бихевиористы ставили преимущественно на белых крысах. В качестве экспериментальных устройств были изобретены различные типы лабиринтов и «проблемных ящиков». Животные научались находить из них выход.

Наряду с бихевиоризмом, в тот же период времени в психологии появляется такое научное направление, как **психоанализ**. Данная теория (и метод лечения) принадлежит австрийскому врачу-неврологу Зигмунду Фрейду (1856–1939), который лечил больных психическими расстройствами, используя знания нейрофизиологии и психологии сознания.

Он настойчиво искал причины и механизмы воздействия на психические и физиологические процессы мощных пластов неосознаваемых субъектом психических сил, что позволило бы объяснить причины (как он полагал) патологических изменений в психике его пациентов. Не зная причин, приходилось действовать вслепую, ибо, только устранив их, можно получить терапевтический эффект [19].

Первым толчком к разработке, изучению и применению метода психоанализа послужило использование Фрейдом в терапевтической практике гипноза. Врач наблюдал (и анализировал), как загипнотизированный пациент, совершив внушенное ему действие (в полном сознании, но, не зная истинной причины своего поведения), начинает придумывать для него оправдания. Подлинные причины поступка от сознания скрыты, но именно они, по Фрейду, правят поведением.

Главная компонента сложных психических процессов, по убеждению ученого, энергия влечения, имеющая сексуальную природу. С детства в условиях семейной жизни она определяет мотивационный ресурс личности. Испытывая различные изменения, эта энергия подавляется, вытесняется, но, тем не менее, прорывается сквозь «цензуру» сознания и проявляется в виде различных симптомов, в том числе патологических (расстройство движений, восприятия, памяти и т. д.).

Зигмунд Фрейд считал, что психические заболевания – это результат борьбы между потребностями индивида удовлетворить свои инстинктивные желания и запрещением, налагаемым обществом на их удовлетворение. Осуждение обществом было настолько сильным, что индивид часто не мог себе позволить даже осознавать такие желания и «переводил» их в обширную бессознательную часть психической жизни.

Взгляды Зигмунда Фрейда как основателя психоанализа на природу человека для того времени были новаторскими. В числе

его наиболее важных трудов – разработка *трехкомпонентной структурной модели психики*. Бессознательную часть Фрейд назвал **Оно, или бессознательное**; предсознание (внутренний цензор) – **Сверх-Я**; рациональная (3-я) часть сознания получила название **Я**.

Лечение по Фрейду как раз и заключалось в том, чтобы попытаться довести до сознания пациента ту, подчас страшную, борьбу, которая происходила между **Оно** и **Сверх-Я**, и тем самым усилить способность **Я** разрешить конфликт. С помощью разработанных и практикуемых им *метода свободных ассоциаций* и *толкования сновидений* психоаналитик пытался перенести массивы бессознательного в сознание [53].

Опубликовано полное собрание работ Фрейда (24 тома). Назовем здесь наиболее значимые его научные достижения: *выделение специфических фаз психосексуального развития личности; создание теории «Эдипова комплекса»; обнаружение функционирующих в психике защитных механизмов; психологизация понятия «бессознательное»; открытие переноса и контр-переноса*.

Влияние идей и личности Фрейда на психологию неоспоримо, но многие исследователи считают его труды интеллектуальным шарлатанством. Однако выдающийся австрийский психиатр и психотерапевт директор Венской неврологической клиники В. Франкл в фундаментальном труде «Теория и терапия неврозов» отметил: «...мне кажется, психоанализ будет фундаментом и для психотерапии будущего».

Новое представление о том, как организовано сознание, сложилось с появлением **гештальтпсихологии**. Данное направление возникло в Германии благодаря активным усилиям М. Вертгеймера, В. Кёлера, К. Коффки, К. Левина. Они утверждали, что «сознание – это целостная структура, от общей организации которой зависят ее отдельные компоненты».

В основу гештальтпсихологии легли исследования зрительного восприятия, доказавшие, что люди склонны воспринимать окружающий мир в виде упорядоченных целостных конфигураций («гештальтов»), а не отдельных фрагментов. Образно говоря, человек изначально воспринимает

лес вообще, и лишь затем может выделить отдельные деревья как части целого. На базе исследований восприятия были сформулированы два основополагающих принципа гештальтпсихологии [19].

1. Принцип взаимодействия фигуры и фона гласит: каждый гештальт воспринимается как фигура, имеющая четкие очертания и выделяющаяся в данный момент из окружающего мира, представляющего собой по отношению к фигуре более размытый и недифференцированный фон. Формирование фигуры, с точки зрения гештальтпсихологии, означает проявление интереса к чему-либо и сосредоточение внимания на данном объекте с целью удовлетворения возникшего интереса.

2. Принцип прегнантности, или равновесия базируется на том, что человеческая психика, как и любая динамическая система, стремится к максимальному в наличных условиях состоянию стабильности. В контексте первого принципа это означает, что, выделяя фигуру из фона, люди обычно стремятся придать ей форму, наиболее «удобоваримую» с точки зрения удовлетворения изначального интереса. Форма такого рода характеризуется простотой, регулярностью, близостью и завершенностью. Фигуру, отвечающую данным критериям, часто называют «хорошим гешталтом».

Организация восприятия происходит самопроизвольно. Ее возникновение неизбежно всякий раз, когда мы смотрим вокруг себя. Область мозга, отвечающая за зрительное восприятие, не реагирует на отдельные элементы визуальных входных сигналов и не связывает их вместе. Мозг представляет собой динамическую систему, в которой все элементы являются активными в каждый момент взаимодействия. Элементы, которые являются одинаковыми или близкими друг другу, стремятся к объединению, а элементы, которые являются несходными или далекими друг от друга, не объединяются [19].

Ряд основных принципов организации восприятия:

1. Близость. Элементы, которые близки друг к другу в пространстве или во времени, кажутся нам объединенными в группы, и мы стремимся воспринимать их совместно.

2. Непрерывность. Тенденция следования в направлении, позволяющем нам связывать наблюдаемые элементы в непрерывную последовательность или придать им определенную ориентацию.

3. Сходство. Подобные элементы воспринимаются нами совместно, образуя замкнутые группы.

4. Замыкание. В нашем восприятии существует тенденция завершения незаконченных предметов и заполнения пустых промежутков.

5. Простота. В любых условиях мы стремимся видеть фигуры настолько завершенными, насколько это возможно. Это свойство в гештальтпсихологии получило название *prägnanz* («прегнантная форма»). Прегнантный гештальт должен быть симметричным, простым и неизменным; он не может быть упрощен или упорядочен каким-либо иным образом.

6. Фигура – фон. Мы стремимся организовать наше восприятие таким образом, чтобы видеть объект (фигуру) и задний план (фон), на котором она проявляется. При этом фигура представляется нам более заметной и яснее выделяется на общем фоне изображения.

Эти принципы восприятия не зависят от высших мыслительных процессов или прошлого опыта; они присутствуют в наблюдаемых объектах сами по себе. Макс Вертгеймер (один из ведущих представителей гештальтпсихологии) назвал их вспомогательными факторами, но он также признавал, что на перцепцию (от лат. *perception* – познавательный процесс, формирующий субъективную картину мира) влияют и основные факторы самого организма. Например, высшие мыслительные процессы, определяющие предварительную осведомленность и установку, также могут влиять на восприятие. Однако, в общем, гештальтисты старались уделять больше внимания вспомогательным факторам организации восприятия, чем результатам научения или опыта [19].

В опытах над животными гештальтисты показали, что, игнорируя психические образы гештальты, нельзя объяснить их двигательное поведение. У кур вырабатывалась дифференцировка двух оттенков серого цвета. Сперва они научились клевать зерна, разбросанные на сером квадрате,

отличая его от находившегося рядом черного. В контрольном опыте то квадрат, который первоначально служил положительным раздражителем, оказывался рядом с квадратом еще более светлым. Куры выбирали именно этот последний, а не тот, на котором они привыкли клевать. Стало быть, они реагировали не на стимул, а на соотношение стимулов («более светлое») [19].

В опытах над человекообразными обезьянами было показано, что они способны найти выход из проблемной ситуации не путем случайных проб, но мгновенно уловив отношения между вещами. Такое восприятие («инсайт») возникает благодаря построению нового гештальта. Итак, сознание представлено в гештальтеории как целостность, создаваемая динамикой познавательных структур, которые преобразуются по психологическим законам.

Основоположителем научной психологии в России считается Иван Михайлович Сеченов – русский просветитель и создатель физиологической школы. В его книге «Рефлексы головного мозга» (1863) основные психологические процессы получают физиологическую трактовку. Их схема та же, что и у рефлексов: они берут начало во внешнем воздействии, продолжаются центральной нервной деятельностью и заканчиваются ответной деятельностью – движением, поступком, речью.

Важное место в истории психологии принадлежит русскому философу, логiku и психологу Георгию Ивановичу Челпанову. Его главная заслуга состоит в создании в России психологического института (1912). Экспериментальное направление в психологии с использованием объективных методов исследования развивал В. М. Бехтерев. Усилия И. П. Павлова были направлены на изучение условно-рефлекторных связей в деятельности организма [33].

Значительный вклад в развитие психологии XX в. внесли ученые Л. С. Выготский (зложил основы культурно-исторической концепции психического развития человека), А. Н. Леонтьев (изучал механизмы формирования высших психических функций), П. Я. Гальперин (автор концепции поэтапного формирования умственных действий) [19].

На новом этапе, подхватив эстафету основателей психологической науки талантливые ученые советского периода С. Л. Рубинштейн, Л. С. Выготский, А. Р. Лурия не только продолжили исследования своих предшественников, но и вырастили не менее талантливое новое поколение ученых. В их числе Б. Г. Ананьев, А. В. Запорожец, Д. Б. Эльконин. Основные труды этой группы ученых относятся к 30–60-м годам XX в. [19].

В этот период возникло несколько научных школ и направлений. Так, в Грузии сформировалась известная психологическая школа Д. Н. Узнадзе. Представители этого направления взяли на вооружение понятие «установка» и широко использовали его для анализа многих психологических явлений.

Другое научное направление связано с именем Л. С. Выготского, создателя культурно-исторической теории развития психики человека. В этом направлении в основном проводили исследования ученые, работавшие в МГУ. Сферу их научных интересов составляли вопросы общей и педагогической психологии.

Третью школу создал С. Л. Рубинштейн, руководивший в свое время научными исследованиями на кафедре психологии в МГУ и в Институте общей и педагогической психологии. С. Л. Рубинштейну принадлежит заслуга написания первого в стране фундаментального психологического труда «Основы общей психологии». В это же время жили и трудились такие известные всему миру психологи, как Б. М. Теплов, заложивший научные основы изучения темперамента и психологии творческой деятельности, и А. А. Смирнов, который известен своими трудами по психологии памяти.

Позднее сформировались основные современные психологические школы – Ленинградского (Санкт-Петербургского) государственного университета и Московского государственного университета. Создание первой школы связано с именем Б. Г. Ананьева, который не только сформулировал принципы изучения человека и определил с этих позиций основные направления развития психологии, но и создал факультет психологии ЛГУ – *alma mater* плеяды известнейших ученых.

Аналогичную организаторскую роль при создании факультета психологии в МГУ сыграл А. Н. Леонтьев, автор психологической теории деятельности. Весомой его заслугой явилась разработка многих проблем в области восприятия, памяти, сознания, личности и развития психики.

А. В. Запорожец и Д. Б. Эльконин совместно заложили основы детской психологии. В сферу основных научных интересов А. В. Запорожца – организатора и многолетнего руководителя Института дошкольного воспитания Академии педагогических наук СССР – входили вопросы возрастного развития и воспитания детей. Д. Б. Эльконин известен как автор учебника по детской психологии, теории детской игры, концепции периодизации возрастного развития.

Значителен вклад в развитие педагогической психологии П. Я. Гальперина, создателя теории планомерного (поэтапного) формирования умственных действий. Благодаря исследованиям А. Р. Лурии психология существенно продвинулась вперед в области нейрофизиологических основ памяти и мышления. Его труды заложили научно-психологическую базу для современной медицинской психологии. Результаты его исследований до сих пор широко применяются в диагностических и терапевтических целях в медицинской практике [19].

Мировую известность получили работы психофизиолога Е. Н. Соколова, который совместно с сотрудниками создал современную теорию цветового зрения; теорию, объясняющую восприятие человеком формы предметов; нейрофизиологическую теорию памяти и др. Не менее плодотворно в настоящее время работают современные известные психологи, продолжая исследования и дела своих предшественников. Их труды вносят достойный вклад в развитие психологической науки.

В Казахстане выделяют четыре периода становления и развития психологической мысли.

1. Период характерных фольклорных традиций казахского народа, берущих свое начало в психологических идеях поэтов XV–XVIII столетий. Это *предыстория казахской психологической мысли*. Отличительная черта этого периода – интерес к внутреннему миру человека.

2. *Период* (с середины XIX в. до установления советской власти) *предыстории становления психологической науки Казахстана*. Казахские просветители мыслители-жырау Дулат Бабатайұлы, Махамбет Өтемісұлы предпринимали попытки изучения фольклорных традиций народа, формулировали оригинальные положения по вопросам общей, детской и педагогической, а также общественной психологии.

3. *Период развития психологии в Казахстане в советское время* подразделяется на два подпериода: а) формирование основ научной психологии (1917–1945); б) развитие психологической науки в послевоенное время (с 1945 по 1991 гг.)

4. *Психологическая наука Республики Казахстан* (с 1991 г. по настоящее время).

В Казахстане почти все отрасли науки создавались в годы советской власти, но с опорой на важные прогрессивные традиции дореволюционной казахской психолого-педагогической культуры (Аль-Фараби, Чокан Валиханов, Ибрай Алтынсарин, Абай Кунанбаев, Султанмахмұт Торайғыров). В 1918–1919 гг. налаживалось издательское дело, выпускался журнал «Мугалим», выпущен ряд брошюр на психолого-педагогические темы.

В конце 30-х годов республика уже располагала небольшим составом кадров в области психологии и педагогики. Закладывались основы научных исследований (А. Ситдыков, С. Кожакметов). В 1939 г. в Ленинграде Т. Тажибаев защитил кандидатскую диссертацию «Ушинский и педагогическая психология в России». Это была первая диссертация по психологии, защищенная представителем Казахской республики. Данная работа получила высокую оценку известных российских психологов [16].

В сентябре 1946 г. в Казахском педагогическом институте была организована кафедра психологии. Два года спустя, в 1948-м, Высшей аттестационной комиссией при Минвузе СССР КазПИ им. Абая было предоставлено право принимать к защите диссертации по педагогическим наукам. Позже здесь, а также в Казахском государственном университете открывается аспирантура по психологии, и в диссертационном совете КазГУ защитил кандидатскую диссертацию по педагогической психологии Е. Суфиев.

Большую помощь в подготовке национальных кадров в области педагогической и возрастной психологии Казахстану оказали ученые России. На кафедрах психологии в НИИ Москвы, Киева, Ленинграда кандидатские диссертации защитили Е. В. Агинянц, А. И. Клименко, О. К. Орманбаева, В. Шабельников, Х. Т. Шериязданова, М. М. Муканов, Н. А. Логинова, Б. Сарсенбаева, А. Жакупов.

Были защищены также три докторские диссертации: М. М. Муканов, К. Б. Жарикбаев, Ж. И. Намазбаева. Ныне ведущими областями психологической науки в нашей стране являются возрастная и педагогическая психология.

В настоящее время в Республике Казахстан резко возросли интерес и потребность людей в интенсивной разработке различных актуальных проблем психологии. Повысился уровень научных исследований, расширена пропаганда психологических знаний, проводятся научно-теоретические конференции, издаются монографии, выпускаются учебники и учебные пособия.

Одна из важных перспективных задач современной психологической науки Казахстана – разработка теоретико-методологических основ этой отрасли знаний с учетом этнопсихологических, демографических, экологических особенностей. Видными казахстанскими учеными в области психологии являются: А. Р. Ерментаева, Т. А. Абдрашитова, Т. А. Изакова, А. Б. Валиева, Ж. К. Бекова, А. Р. Мандыкаева, А. С. Нурадинов, А. С. Мамбеталина и другие.

Приоритетными направлениями в области психологии, на наш взгляд, должны выступать изучение путей формирования и развития этнической личности, установление закономерности психического развития с момента ее рождения до глубокой старости, воспитание высокой духовно-нравственной сферы, механизмов становления чувства казахстанского патриотизма.

С начала нового тысячелетия в публикациях ряда казахстанских психологов (С. М. Джакупов, Н. К. Сатыбалдина) все чаще выражается мысль о насущной необходимости развития у нас в стране практической психологии. Среди актуальных направлений практической психологии в Республике Казахстан – разработка научно-практической и

методической базы консультационных психологических служб. На сегодняшний день открыт первый НИИ Психологии при КазНПУ им. Абая, Центр этнопсихологии и этнопедагогики при КазНУ им. Аль-Фараби, а также Евразийский институт практической психологии и психотерапии.

1.3. Развитие психики и сознания

Психика есть свойство высокоорганизованной живой материи, субъективное отражение объективного мира, необходимое человеку (или животному) для активной деятельности в нем и управления своим поведением. Это определение основано на представлении о разумности поведения каждого индивида, так как человек способен не только отражать окружающий мир (субъективное отражение объективной реальности), но и разумно управлять своим поведением. Психику нельзя свести просто к нервной системе. Хотя, действительно, нервная система является органом психики. При нарушении деятельности нервной системы страдает, нарушается психика человека [25].

Нервная система является центром деятельности всего организма. Ее задача выполнять две главные функции:

- **функцию передачи информации, за которую отвечает периферическая нервная система и связанные с ней рецепторы (чувствительные элементы, находящиеся в коже, глазах, ушах, во рту и т. д.) и эффекторы (железы и мышцы);**

- **функция интеграции и переработки получаемой информации и программирование адекватной реакции выполняется центральной нервной системой и включает разные процессы – от простейших рефлексов на уровне спинного мозга до сложных мыслительных операций, выполняемых высшими отделами мозга.**

Центральная нервная система состоит из спинного мозга и различных структур головного мозга. В коре головного мозга есть сенсорные зоны, куда поступает и где обрабатывается информация от органов чувств и рецепторов. Есть моторные зоны, отвечающие за работу мускулатуры тела,

движения и действия человека. Гностические зоны отвечают за работу восприятия и т. д.

Специализация мозговых полушарий достигает наивысшего развития у человека. В зависимости от того, какое полушарие у человека лучше развито, более активно функционирует, появляются различия в психике человека, его способностях. Известно, что примерно у 90 % людей доминирует левое полушарие мозга, в котором расположены центры речи.

У «правшей» левое полушарие ведаёт не только речью, но и письмом, счетом, вербальной памятью, логическими рассуждениями. Правое же полушарие «обладает музыкальным слухом», легко воспринимает пространственные отношения, разбираясь в формах и структурах неизмеримо лучше левого, умеет опознать целое по части.

Человек не рождается с функциональной асимметрией полушарий. Центры речи в левом полушарии развиваются, главным образом, не от говорения, а от писания: именно упражнение в письме активизирует, тренирует левое полушарие. Специализация полушарий позволяет человеку рассматривать мир с двух различных точек зрения, познавать его объекты, пользуясь не только словесно-грамматической логикой, но и интуицией с ее пространственно образным подходом к явлениям и моментальным охватом целого. В то же время осуществление любой функции – это результат работы и левого, и правого полушария, т. е. всего мозга.

Если у человека «выключить» правое полушарие, резко меняется его эмоциональное состояние: он возбужден до состояния эйфории и словоохотлив, а весь его пассивный словарный внезапно становится активным. При этом человек не может различить ни время суток, ни время года, не узнает своих знакомых, не может ориентироваться в пространстве – не в состоянии найти дорогу домой. Отключение левого полушария сопровождается депрессией; мир представляется ему только в черном свете.

Жизнь и деятельность человека обусловлены единством и взаимодействием биологического и социального факторов, при ведущей роли последнего. Человек является биосоциальным существом, обладающим речью, сознанием, высшими

психическими функциями (абстрактно-логическое мышление, логическая память, речь), способным создавать орудия труда, пользоваться ими.

Эти специфические человеческие свойства (речь, сознание, трудовая деятельность) не передаются в порядке биологической наследственности, а формируются у людей прижизненно, в процессе усвоения ими культуры, созданной предшествующими поколениями.

Существуют достоверные факты, свидетельствующие о том, что дети, развивающиеся с самого раннего возраста вне общества, остаются на уровне развития животных, у них не формируются речь, сознание, мышление, прямохождение.

Никакой личный опыт человека не может привести к тому, чтобы у него самостоятельно сложилась система понятий. Участвуя в труде и в различных формах общественной деятельности, люди развивают в себе те специфические способности, которые уже сформировались у человечества в целом.

Детскими психологами давно доказано, что человек приобретает привычки и принимает образ жизни того общества, в котором он жил с детства, примерно до 5 лет. С самого рождения ребенок начинает копировать поведение окружающих – матери и отца, родственников. Попадая в раннем детстве в чужеродную (дикую) среду и воспитываясь животными, человек легко перенимает их привычки и становится «одним из них».

Доказательств тому – масса. Вот один из примеров: мальчик Тисса был обнаружен на юге Цейлона приблизительно в возрасте двенадцати лет. Он прожил в джунглях в «обществе» обезьян не менее 10 лет. Когда его нашли, мальчик не мог стоять прямо на ногах и в мельчайших подробностях подражал поведению обезьян. Постепенно адаптировавшись к человеческой среде, Тисса через две недели смог носить одежду, есть из тарелки, но полной перестройки его психики в человеческую не произошло.

Тесная взаимосвязь психики и деятельности мозга не подлежит сомнению, повреждения или физиологическая неполноценность мозга однозначно приводят к ущербу психики. В готовом виде (с момента рождения) психика

человеку не дается и не развивается сама по себе. И хотя она обусловлена деятельностью головного мозга, ее источником является внешний мир. Таким образом, психика человека включает в себя ряд составляющих: внешний мир, природа, ее отражение – полноценная деятельность мозга – взаимодействие с людьми, активная передача новым поколениям человеческой культуры, человеческих способностей.

Только в процессе общения и взаимодействия ребенка с другими людьми у него формируется человеческая психика, в противном случае, при отсутствии общения с людьми, у ребенка ничего человеческого ни в поведении, ни в психике не появится (феномен Маугли) [25].

Примеров, когда детей воспитывали волки, множество. Эти малыши приспосабливались к среде человеческого обитания гораздо труднее, чем в рассмотренном выше случае с обезьянами. Так, в Нюрнберге нашли мальчика («волчьего Маугли»), которого назвали Каспаром, в Ганновере воспитанником волков был ребенок по имени Питер, в Индии – Камал, в Авероне – Виктор. Самый ранний известный случай такого рода отмечен в Гессе, где в 1344 г. нашли одичавшего ребенка, воспитанного волками. Лидирует по «синдрому Маугли» Индия.

Среди общих признаков «синдрома Маугли» выделяют нарушения речи или неумение говорить, неспособность к прямохождению, десоциализацию, отсутствие навыков пользования столовыми приборами, боязнь людей. При этом у них часто отменное здоровье и гораздо более устойчивый, чем у людей, живущих в обществе, иммунитет. Психологи отмечали, что человек, который провел среди животных достаточно долгое время, начинает себя идентифицировать с «собратями».

Особенностями всех детей-волков являлось то, что они плохо видели днем, прятались от солнечного света, спали всего по пять часов в сутки, могли есть только сырое мясо и не пили, а лакали жидкость. Ходили такие дети на четвереньках и даже «охотились», если их выпускали во двор, где находилась домашняя птица. Долго такие дети, как правило, не жили.

На вопрос, возможен ли процесс восстановления человека после длительного пребывания вне человеческой среды и

внедрения его в социум, специалисты не дают однозначного ответа – все слишком индивидуально. Однако известно, если у человека вовремя не сформированы какие-либо из функций, позже восполнить их практически невозможно.

Как отмечают специалисты, после достижения неразвитым человеком 12–13-летнего возрастного порога его можно только «надрессировать» или, в некоторых случаях, минимально адаптировать в социальную среду. Можно ли его социализировать как личность – большой вопрос. Если ребенок попадает в звериное сообщество до того, как у него сформируется навык прямохождения, то передвижение на четвереньках станет единственно возможным способом на всю жизнь – переучить будет уже невозможно [32].

Необходимыми условиями овладения ребенком общественно-историческим опытом являются: общение с взрослыми людьми, в ходе чего он обучается адекватной деятельности (которая будет воспроизводить в себе существенные выработанные социумом способы деятельности человека и человечества), усваивает человеческую культуру.

Сознание – высшая, свойственная человеку форма обобщенного отражения объективных устойчивых свойств и закономерностей окружающего мира, формирования у человека внутренней модели внешнего мира, в результате чего достигаются познание и преобразование окружающей действительности [42].

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

Главным условием возникновения и развития человеческого сознания является совместная опосредованная речью орудийная деятельность людей. Труд требует изготовления и использования орудий, совместной деятельности, возникновения и использования языка. Язык как система знаков-символов вносит изменения в сознательную деятельность. Он «удваивает» мир путем создания внутренних

образов, абстрагирует свойства, являясь орудием мышления, передает информацию всего человечества.

Основные характеристики сознания:

1. Со-знание есть совокупность знаний об окружающем мире. Человек воспринимает этот мир как отдельный от него и существующий независимо от него.

2. Чувственная ткань сознания. В структуру сознания входят познавательные процессы, чувственные образы и предметы, с помощью которых человек постоянно обогащает свои знания. Нарушения или расстройство любого из психических процессов неизбежно становится расстройством сознания.

3. Связь индивидуального сознания с обществом. Это связь осуществляется с помощью смысла и языкового значения. Каждый человек в ходе индивидуального развития через овладение языком приобщается к совместному знанию (сознанию).

4. Способность осуществлять самопознание. Процесс осознания самого себя, оценки своих успехов и недостатков, а также отношений с другими людьми называют «самопознанием».

5. Обеспечение целеполагающей деятельности.

6. Наличие эмоциональных оценок в межличностных отношениях.

7. Представление о действительности, отсутствующей в данный момент или вовсе не существующей (воображение, мечты).

8. Личностный смысл (что значит то или иное событие для человека лично, как оно относится к его системе мотивов) [44].

Главным итогом развития сознания является формирование самосознания, которое позволяет человеку не только отражать внешний мир, но, выделив себя в этом мире, познавать свой внутренний мир, и определенным образом относиться к себе.

Большая часть процессов, протекающих во внутреннем мире человека, им не осознается, но в принципе каждый из этих процессов может стать осознанным. Для этого его нужно вербализовать – выразить словами.

Выделяют: *подсознательное* – представления, желания, действия, устремления, которые ушли сейчас из сознания, но могут потом прийти в сознание; собственно, *бессознательное* – такое психическое, которое, ни при каких обстоятельствах, не становится сознательным.

Первое известное упоминание о бессознательном принадлежит Платону. Новую эру в изучении бессознательного открыл Зигмунд Фрейд. Он полагал, что бессознательное – это не столько процессы, на которые не направляется внимание, сколько переживания, подавляемые сознанием – такие, против которых сознание воздвигает мощные барьеры. В 1910 г. в Бостоне (США) состоялось I Международное совещание, посвященное проблеме бессознательного.

Бессознательное – это совокупность психических процессов, актов и состояний, обусловленных воздействиями, во влиянии которых человек не дает себе отчета.

Пионер изучения бессознательного З. Фрейд под бессознательным понимал (как уже говорилось ранее) влечения человека, которые ему не удавалось реализовать, поскольку они оказались противоречащими социальным нормам. Это, по Фрейду, приводило к вытеснению их в сферу бессознательного. Свое существование эти влечения обнаруживают в обмолвках, оговорках, сновидениях [53].

Бессознательное проявляется в психических явлениях во сне, в автоматизированных движениях, в некоторых неосознанных побуждениях к деятельности, в реакциях на неосознанные раздражители. К бессознательным относятся и некоторые патологические явления, возникающие в психике больного человека: бред, галлюцинации.

В бессознательном невозможен целенаправленный контроль за совершаемыми действиями, невозможна и оценка их результата. Например, Вы, сидя в кресле дома, читаете книгу. Проникнувшись сюжетом, не осознаете, не контролируете, как воспринимаете слова и мысли, листаете страницы. В Вашей психике отражены события, которые описываются в данной книге, психологически Вы существуете в книжной реальности.

Но вот раздался стук в дверь, которую нужно открыть, и тут начинает работать Ваше сознание: это дом, это книга, это «Я», который здесь живет и читает конкретную книгу. Вы наблюдаете себя как бы со стороны, выделяетесь из объективных условий, а поэтому они предстают перед Вами в сознательном образе. Вы понимаете, что дом, книга и все остальное существуют сами по себе – объективно, а Ваше чтение, переживания и впечатления – вторичны, субъективны, принадлежат только Вам. Таким образом, объективный мир и его образ в конкретном человеке – вовсе не одно и то же. Сознание – это принятие, осознание реально существующего бытия вне зависимости от личности.

Невозможно принять и познать окружающий мир, не вычленив из отраженного мира себя и свое субъективное «Я». Наличие сознания, отмечал, С. Л. Рубинштейн, позволяет нам находить, выделять и систематизировать объективные, устойчивые свойства мира. Без участия сознания нереально истинное, человеческое познание, хотя одно не исчерпывается другим [44].

Тема о происхождении, природе и сущности сознания всегда была одной из центральных, дискуссионных в психологии и философии. Существует классическая диалектико-материалистическая конструкция, согласно которой «бытие определяет сознание». Она одинаково действенна и в обратном направлении: сознание непременно определяет бытие человека. Суть человеческого бытия заключается во взаимодействии и общении индивида с другими людьми.

«Отключение сознания» – это показатель того, что мы уже закрепили свои умения и навыки. Сознание работает, пока мы учимся читать и писать, играть на фортепьяно или в теннис, кататься на лыжах или водить машину. Но только до тех пор, пока полученные практические знания не войдут в нашу плоть и кровь. После этого неповоротливое сознание будет только мешать. Лыжник, думающий над тем, какое сделать движение, обязательно упадет, пианист – сфальшивит.

«Бессознательное, по мнению психолога Тимоти Уилсона, – незаменимый и эффективный помощник, оно управляет нашей повседневной жизнью, запуская автоматизированные действия».

Американский исследователь Кристоф Кох считает: «Бессознательное как будто выпускает на свободу множество живущих у нас в голове зомби, которые запрограммированы на выполнение отдельного относительно простого задания. Этот автоматизм освобождает голову для решения нестандартных, творческих задач – в те редкие моменты нашей жизни, когда случается что-то необычное, ситуация перестает быть стереотипной, и наш мозг не может сходу подобрать нужную программу. Вот тогда незамедлительно включается сознание».

Однако, по оценкам некоторых ученых, работа сознания поглощает порядка 80 % энергетических ресурсов мозга. На долю бессознательного остается лишь 20 %. Чтобы найти нестандартное решение, нервная система должна создать новые нейронные связи. За несколько секунд необходимо активизировать сигнальные вещества – гормоны и нейромедиаторы, которые переносят нервные импульсы (т. е. информацию) между клетками и нервными волокнами. Кроме этого, нужно ввести в работу белки-рецепторы и важные биохимические реакции, а для экономии внутренних сил «притормозить» другие функции организма. На первый план выходит решение одной-единственной интеллектуальной задачи.

Бессознательное никогда не отключается. Мозг постоянно активен и настроен на получение информации. По большей части она усваивается и сохраняется неосознанно, но потом, в определенной ситуации, активизируется и влияет на поведение человека. Такое обратное действие скрытых ресурсов мозга испытали, например, студенты, участвовавшие в экспериментах американского психолога Джона Барга.

Ученый предложил разным группам испытуемых поработать со словесными тестами. В одном из них мелькали слова, так или иначе связанные с темой преклонного возраста – «морщины», «сентиментальный», «Флорида» (штат, куда стремятся перебраться американцы, достигшие пенсионного возраста).

Дж. Барг зафиксировал, что молодые люди, включенные в эту группу, выходя из аудитории, двигались скованно, медленно, шаркая ногами. Очевидно, обработанные ими

понятия, по мнению исследователя, каким-то образом пробудили в них поведенческие стереотипы, характерные для стариков.

Когда выяснилось, как много информации проникает в мозг, минуя сознание, оказалось, что найден простой и надежный способ манипуляции человеческой психикой. Бессознательное можно легко ввести в заблуждение и использовать в не слишком благовидных целях. Так, начиная с 50-х годов КГБ, ЦРУ и другие спецслужбы разных стран использовали засекреченную методику для интенсификации обучения подготовки агентов и дипломатов, в основе которой лежал метод, широко известный в мире как «эффект 25-го кадра».

Способность человека бессознательно поглощать информацию, а потом в нужные моменты действовать под ее влиянием эффективно используют специалисты по маркетингу. Они прекрасно знают: много раз повторенные названия товаров, их вид и доходчивый слоган откладываются в бессознательной памяти, а со временем начинают восприниматься как что-то знакомое, близкое. И человек, не отдавая себе отчета, покупает разрекламированные товары.

Несколько десятилетий назад во многих городах Америки происходили довольно странные события: люди, выйдя из кинотеатра после очередного сеанса, буквально осаждали ближайшего продавца попкорна, обуреваемые желанием немедленно отведать именно это лакомство.

Причина столь необычного ажиотажа выяснилась, когда американский специалист по маркетингу Джеймс Вайкари обнародовал (1957) скандальные данные своих экспериментов. Это был результат того самого «25-го кадра». Во время демонстрации фильма к 24-м кадрам в секунду добавлялся еще один – с рекламой попкорна. И хотя этот (25-й) кадр зрители не замечали, именно он побуждал их покупать попкорн.

Современная психология различает у человека два диапазона восприятия: **сенсорный (осознанный) и субсенсорный (неосознанный)**, при котором информация усваивается, минуя сознание. Например, если человеку последовательно демонстрировать с экрана иностранные слова

(и перевод) со скоростью 25 пар в секунду, то сознание эту информацию воспринимать не будет. Однако, как показывают многочисленные эксперименты, на уровне подсознания данные сигналы принимаются и обрабатываются центрами головного мозга. Это открытие, к сожалению, в первую очередь стали использовать в рекламе, во время предвыборных кампаний.

И все-таки основная цель применения подобных методик – реализовать скрытые резервы головного мозга. Информация, предъявляемая в субсенсорном режиме восприятия, усваивается человеком с эффективностью, в тысячи раз превышающей норму. Способностью к сверхзапоминанию наделен не только гений, но и обычный (средний) человек. Применение суггестологического метода (внушение на расстоянии мыслей и действий одного человека другому) обучения доказывает это. Ученые связывают такие возможности с тем, что у людей **97 % психологической деятельности протекает на уровне подсознания и только 3 % – на осознаваемом уровне.**

На основе этого метода были разработаны, запатентованы и выпущены программы обучения иностранным языкам, и технике быстрого чтения – «Intell». Чем же отличаются эти программы от других?

Самое главное, что все обучение не требует от обучаемого каких-либо значительных усилий и зубрежки, которыми обычно обязательно сопровождается изучение иностранного языка. При этом необходимо всего лишь свободное время, экран телевизора (или любого современного гаджета) + концентрация внимания. Урок длится 45 минут по три пятнадцатиминутки: «вижу», «вижу и слышу», «работаю».

Первые пятнадцать минут смотрите на экран, где со скоростью 25 кадров в секунду мелькают пары слов, на которых нужно сконцентрировать свое внимание. На следующем этапе урока уже в обычном режиме просматриваете слова и слушаете их правильное произношение. А в конце занятия – «достаете» из памяти увиденные пары слов с помощью специальной методики.

После 60–70 часов занятий способный человек сможет пополнить свой словарный запас семью тысячами иностранных слов и выражений. И очень важно, что все остается в памяти на

долгие годы, даже если язык не используется в практических целях. При традиционной методике занятий на это уйдет не менее полутора лет интенсивной работы.

Обучение в рамках «Intell» универсально. Его можно проводить и самому, и всей семьей, и с друзьями. Созданы специальные программы для детей, для бизнесменов, бухгалтеров, экономистов, программистов, медиков по изучению английского, немецкого, французского, итальянского, испанского, финнского, японского языков. Очень эффективно использование этой методики для работы со студентами. Главное условие – полная концентрация внимания.

Будучи существом социальным, сознательным и самостоятельным, человек способен разрешать внутренние и внешние конфликты, бороться с тревогой и напряжением не только автоматически (бессознательно), но и руководствуясь специально сформулированной программой. В защитных процессах участвуют все психические функции. Это могут быть восприятие, внимание, память, воображение, мышление, эмоции [53]. Но каждый раз одна из них может доминировать и брать на себя основную часть работы по преобразованию травмирующей информации. Рассмотрим ряд защитных функций.

Отрицание

Это стремление избежать новой информации, несовместимой со сложившимися представлениями о себе. Защита проявляется в игнорировании потенциально тревожной информации, уклонении от нее. Это как бы барьер, расположенный прямо на входе воспринимающей системы. Он не допускает нежелательную информацию, которая при этом необратимо теряется для человека и впоследствии не может быть восстановлена. Таким образом, отрицание приводит к тому, что некоторая информация ни сразу, ни впоследствии не может дойти до сознания.

Подавление

Особенность подавления состоит в том, что содержание переживаемой информации забывается, а ее эмоциональные, двигательные, вегетативные и психосоматические проявления могут сохраняться, проявляясь в навязчивых движениях и состояниях, ошибках, описках, оговорках. Эти симптомы в

символической форме отражают связь между реальным поведением и подавляемой информацией. Когда человек устраняет мысль о том, что он не хочет или не может что-то сделать, он говорит себе так: «Не так-то уж и нужно было» или «Мне это неинтересно, я это не люблю», тем самым обнаруживая негативную эмоциональную маркировку.

Вытеснение

В отличие от подавления, вытеснение связано не с исключением из сознания информации о случившемся в целом, а только с забыванием истинного, но неприемлемого для человека мотива поступка. (Мотив – это побуждение к конкретной деятельности). Таким образом, забывается не само событие (действие, переживание, ситуация), а только его причина, первооснова. Истинный мотив человек заменяет ложным, скрывая настоящий и от себя, и от окружающих. Ошибки припоминания, как следствие вытеснения, возникают из-за внутреннего протеста, изменяющего ход мыслей. Вытеснение – это универсальное средство избежать внутреннего конфликта путем устранения из сознания социально нежелательных стремлений и влечений. Однако вытесненные и подавленные влечения дают о себе знать в невротических и психосоматических симптомах (например, в фобиях и страхах).

Рационализация

Суть рационализации – в отыскании «достойного» места для непонятого или недостойного побуждения либо поступка в имеющейся у человека системе внутренних ориентиров, ценностей без разрушения этой системы. Этот механизм защиты связан с осознанием и использованием в мышлении только той части воспринимаемой информации, благодаря которой собственное поведение предстает как хорошо контролируемое и не противоречащее объективным обстоятельствам. Феномен «зеленый (кислый) виноград» (из басни И. А. Крылова «Лиса и виноград») – это своеобразное обесценивание недостижимого объекта. Если невозможно достичь желаемой цели или завладеть желанным предметом, человек обесценивает их.

Замещение

В основе этого механизма психологической защиты от неприятной ситуации лежит перенос реакции с недоступного

объекта на доступный или замена неприемлемого действия приемлемым. За счет такого переноса происходит разрядка напряжения, созданного неудовлетворенной потребностью. Замещение – это защита, которую все (и взрослые, и дети) используют в повседневной жизни. Так, у многих людей часто нет возможности не только наказывать своих обидчиков за их проступки или несправедливое поведение, но и просто им противоречить. Поэтому в качестве «громоотвода» в ситуации проявления злости могут выступать домашние животные, родители, дети и др.

Ирония

Это психическое состояние не что иное, как измененный с «минуса» на «плюс» знак переживания ситуации. Тревога сменяется уверенностью, враждебность – снисходительностью... то, что страшно, враждебно, тревожно, превращается в противоположное. «Ирония» (греч. *eironeia* – притворство) – это тонкая скрытая насмешка, притворное изображение отрицательного явления в положительном виде, чтобы путем доведения до абсурда самой возможности положительной оценки осмеять и дискредитировать данное явление, обратить внимание на его недостаток, который в ироническом изображении заменяется соответствующим достоинством.

Сублимация

Как один из высших и наиболее эффективных защитных механизмов сублимация реализует замещение недостижимых человеком целей в соответствии с высшими социальными ценностями. Сублимация – это переключение социально нежелательных в данной ситуации импульсов (агрессивность, сексуальная энергия) на другие, социально желательные для индивида и общества формы активности. Трансформируясь, агрессивная энергия способна сублимироваться (разрядиться) в спорте (бокс, борьба); в строгих методах воспитания (у слишком требовательных родителей и учителей); эротизме (в творчество художников, актеров и т. п.)

2. Психологические особенности личности в деятельности и общении

2.1. Личность как объект психологического анализа

В генах зародыша человека заложены природные предпосылки для развития собственно человеческих признаков и качеств. Конфигурация тела новорожденного предполагает возможность прямохождения, структура мозга обеспечивает возможность развития интеллекта, строение руки – перспективу использования орудий труда и т. д. Этим младенец (уже человек по сумме своих возможностей) отличается от детенышей животного.

Факт принадлежности младенца к человеческому роду фиксируется понятием «индивид» (в отличие от детеныша животного, которого сразу же после рождения и до конца его жизни именуют «особью»). В понятии «индивид» воплощена родовая принадлежность человека. Индивидом можно считать и новорожденного, и взрослого на стадии дикости, и высокообразованного жителя цивилизованной страны [31].

Индивид – это единичное природное существо вида «Homo sapiens», представитель рода, общества, народа, класса, социальной группы.

Как индивиды люди отличаются друг от друга морфологическими особенностями (внешнее строение изучает *эйдномия*, внутреннее – *анатомия*), а также индивидуальностью.

Понятие «индивид» (указывает на объединение с человеческим видом и составляет его природную основу) не следует путать с понятием «индивидуальность», с помощью которого дается ответ на вопрос, чем данный человек отличается от всех других людей как личность.

Индивидуальность – единство неповторимых личностных свойств конкретного человека. Проявляется в темпераменте, чертах характера, привычках, преобладающих интересах, в качествах познавательных процессов (восприятие, память, мышление, воображение), в способностях, стиле деятельности и т. д.

Итак, говоря о конкретном человеке, что он индивид, мы по существу утверждаем: он потенциально – человек. Появляясь на

свет как индивид, человек постепенно обретает особое социальное качество, становится личностью.

Еще в детстве индивид включается в уже сложившуюся систему общественных отношений. Дальнейшее развитие человека, включенного в социальные связи в качестве члена общества, соучастника исторического процесса создает такое переплетение отношений, которое формирует его как личность, т. е. реального человека – не похожего на других, действующего, мыслящего, страдающего с присущими именно ему особенностями. Личность имеет свои психологические характеристики: *устойчивость свойств личности, единство личности, активность личности.*

В психологии личностью называется системное (социальное) качество, приобретаемое индивидом в предметной деятельности и общении, и характеризующее меру представленности общественных отношений в индивиде [21]. Однако данное определение не является исчерпывающим, ибо «в психологии столько определений личности (к настоящему времени их более двухсот), сколько психологов занимается ее изучением».

Л. И. Божович сформулированы два основных критерия, определяющих человека как личность:

- если в его мотивах существует иерархия, т. е. 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;

- если он способен к сознательному руководству собственным поведением. Это руководство осуществляется на основе осознанных мотивов, целей и принципов [5].

Итак, понятие «личность» выражает социально-психологическую сущность человека, формируется в результате усвоения общественных форм сознания и поведения, общественно-исторического опыта человечества.

Связь и взаимодействие относительно устойчивых компонентов личности представляют ее структуру, в которой. А. Г. Ковалев выделяет следующие компоненты:

- **направленность** – система устойчивых представлений, потребностей, интересов, идеалов, т. е. того, что хочет человек. Она задает главные тенденции поведения. *Потребность* – это состояние нужды в чем-либо или ком-либо, приводящее к активности. *Интерес* способствует ориентировке в какой-либо области, ознакомлению с новыми фактами, более полному и глубокому отражению действительности. Интересы выступают в качестве постоянного побудительного механизма познания; могут быть классифицированы по содержанию, цели, широте и устойчивости;

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

- **характер** – синтез отношений и способов поведения человека; совокупность морально-нравственных и волевых свойств, которые отражают представление личности об основных нормативных действиях, закрепленных в обычаях и традициях. Волевые качества включают решительность, настойчивость, мужество и самообладание, которые обеспечивают определенный стиль поведения и способ решения практических задач.

Обладающий **морально-волевым** характером человек (решительный, настойчивый, мужественный, честный) социально активен, соблюдает социальные нормы.

Человек, с аморально-волевым характером не признает социальных норм, и все свои усилия направляет на удовлетворение своих собственных целей.

Люди с **морально-абулическим** (абулия – отсутствие воли) характером признают полезность и важность социальных норм, однако, будучи безвольными, часто, не желая того, в силу обстоятельств совершают антисоциальные поступки.

Безразличны к социальным нормам и не предпринимают никаких усилий, чтобы их выполнять, люди с **аморально-абулическим** типом характера.

- **самоконтроль** – совокупность свойств саморегуляции, связанная с осознанием личностью самой себя. Данный блок присутствует во всех других блоках и осуществляет над ними контроль [51].



Рис. 1. Структура личности по А. Г. Ковалеву.

Все компоненты личности действуют взаимосвязано и образуют системные целостные свойства.

Свою интерпретацию структуры личности дает С. Л. Рубинштейн [44]:

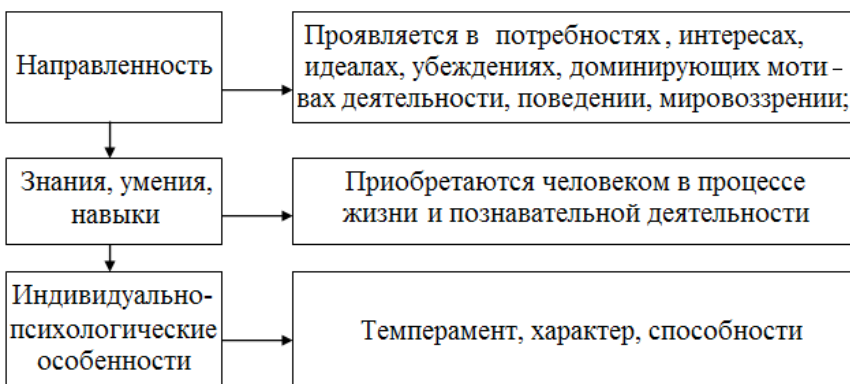


Рис. 2. Структура личности по С. Л. Рубинштейну.

Как некую биосоциальную иерархическую систему представляет структуру личности К. К. Платонов [39]:



Рис. 3. Структура личности по К. К. Платонову.

При всех различиях подходов к структуре личности их основным компонентом остается направленность – система устойчивых мотивов (доминирующих потребностей, интересов, склонностей, убеждений, идеалов, мировоззрения) определяющая поведение личности в изменяющихся внешних условиях.

Направленность оказывает организующее влияние не только на компоненты структуры личности и психическое состояние (например, на преодоление отрицательных психических состояний с помощью положительно доминирующей мотивации), но и на познавательные, эмоциональные, волевые психические процессы (например, высокая мотивация в развитии процессов мышления не менее значима, чем способности).

Личность начинается с определенного поступка в неопределенной ситуации. Такая ситуация есть борьба двух

равнозначных побуждений, или мотивов, выбор между которыми трудноосуществим.

Пример **«первого рождения личности»** (феномен «горькой конфеты») описан А. Н. Леонтьевым.

Ребенку предлагается достать лежащий поодаль предмет и получить в награду вкусную конфету. При этом есть условие: не вставать со стула, на котором он сидит. Совершенно ясно, что, пока экспериментатор будет находиться в комнате, ребенок останется на месте.

В данной ситуации как раз и воспроизводится борьба двух побуждений (мотивов): один из них – будущая награда, другой – социокультурный запрет, договоренность об условиях.

Далее взрослый на несколько минут выходит из комнаты и продолжает наблюдать за ребенком из соседнего помещения. Ребенок, увидев, что взрослого нет, быстро встает со стула и забирает предмет. В следующий момент входит взрослый, фиксирует, что задача решена, и спрашивает у ребенка, вставал ли он со стула. Ребенок отвечает, что не вставал. Экспериментатор предлагает ему в награду обещанную конфету. И тут возникает феномен – уникальное явление: ребенок отказывается от предложенной конфеты и плачет.

В данном случае конфета оказалась незаслуженной наградой, последствием нарушения социокультурной договоренности, т. е., по выражению А. Н. Леонтьева, «горькой по личностному смыслу».

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 [26].

«Второе рождение личности», по мнению психологов, происходит тогда, когда подростку предоставляется право самостоятельного выбора, например, будущей профессии. Он вынужден выбирать, опираясь на собственные побуждения, осознавая их мотивы. Таким образом, второе рождение личности есть осознание мотивов ее действий, потому что, осознавая свои мотивы человек, может изменить их структуру, а значит, и ядро личности.

На протяжении XX века в мировой психологической науке сложились основные направления, в русле которых были разработаны наиболее значительные теории личности: глубинная, или психоаналитическая психология, гуманистическая психология, когнитивная психология и т. д.

Психоаналитические теории личности. В начале XX в. венский психиатр и психолог Зигмунд Фрейд предложил свою трактовку личности человека. Согласно его взглядам, активность человека зависит от инстинктивных побуждений, прежде всего, полового инстинкта и инстинкта самосохранения. Первостепенную роль в жизни человека играет либидо – сексуальное влечение. Либидо относится к энергии инстинктов жизни, которые включают голод, жажду, секс и инстинкты самосохранения.

Инстинкты смерти («танатос»), противоположные инстинктам жизни – это разрушительные силы, действующие в человеке. Они могут быть направлены вовнутрь (мазохизм или самоубийство) либо вовне (ненависть, агрессия).

Общество накладывает на человека множество ограничений, подвергает его инстинкты, или влечения «цензуре», что вынуждает подавлять, тормозить их. Поскольку в социуме инстинкты не могут обнаружить себя столь же свободно, как в животном мире, инстинктивные влечения оказываются вытесненными из сознательной жизни личности как недопустимые и компрометирующими. Они переходят в сферу бессознательного, но не исчезают.

Сохраняя свою энергетику, активность, инстинкты исподволь (из сферы бессознательного) продолжают управлять поведением личности, перевоплощаясь (сублимируя) в различные формы человеческой культуры и продукты деятельности человека. В сфере бессознательного инстинктивные влечения объединяются в зависимости от своего происхождения в различные «комплексы», которые и являются, по мнению Фрейда, истинной причиной активности личности. Поэтому очень важно выявить «бессознательные комплексы» и сделать их осознанными, что будет способствовать преодолению внутренних конфликтов [19].

По Фрейду, как уже говорилось, структура личности включает три составляющих [53]: **ОНО (ИД)** – бессознательное; **Я (ЭГО)** – сознание; **Сверх-Я (Супер-Эго)** – сверхсознание.

Бессознательное человека беспрерывно борется за постоянное удовлетворение и руководствуется принципом удовольствия. *Сознание* доносит требования реального мира до бессознательного и стремится выполнять его инстинктивные требования на основе принципа реальности. *Сверхсознание человека* олицетворяет собой морально-нравственные запреты, которые закладываются обществом и семьей.

Фрейд одним из первых проанализировал развитие личности и указал на решающую роль раннего детства в формировании базовых структур личности. Он свел все стадии развития человека к стадиям преобразования и перемещения сексуальной энергии (либидо) по разным зонам человеческого организма: оральная, анальная, фаллическая, латентная, генитальная стадии.

Так, например, в раннем детстве у каждого ребенка возникает драматическая ситуация, конфликт, когда эротическое влечение мальчика в матери и желание смерти отца («Эдипов комплекс») сталкивается со страхом наказания за кровосмесительные сексуальные побуждения («кастрационный комплекс»). Отсюда все дальнейшее развитие личности – это столкновения между вытесненными в сферу бессознательного различными «комплексами».

Представители **гуманистической теории** личности (К. Роджерс, А. Маслоу) главным источником развития личности считали врожденные тенденции к самоактуализации, т. е. стремления личности к будущему, к максимальной реализации своих умений и талантов. Человек, по их мнению, способен к самосовершенствованию. Гуманисты рассматривали человека как изначально хорошего, имеющего врожденные потенциальные духовные потребности и качества, которые, однако, могут быть временно заблокированы неблагоприятными условиями жизни и не проявляться в реальном поведении человека.

Наиболее известна мотивационная теория А. Маслоу [19], согласно которой существуют пять уровней мотивации:

- физиологический (потребность в еде, сне);
- потребности в безопасности (в квартире, работе);
- потребности в принадлежности, отражающие потребность одного человека в другом человеке (например, в создании семьи);
- уровень самооценки (потребность в самоуважении, компетенции, достоинстве);
- потребность в самоактуализации (метапотребности в творчестве, красоте, целостности и т. д.).

А. Маслоу сформулировал *закон поступательного развития мотивации*, согласно которому мотивация человека развивается поступательно: движение на более высокий уровень происходит в том случае, если удовлетворены (в основном) потребности низшего уровня. Если человек голоден и у него нет крыши над головой, ему трудно создать семью и тем более испытывать уважение к себе или заниматься творчеством.

Человек, достигший пятого уровня, – «психологически здоровая личность», считал А. Маслоу. Целостная личность стремится к установлению хорошего человеческого контакта со своими друзьями и близкими, к раскрытию им своих эмоций и тайн. Целостная личность четко знает, кто она на самом деле и кем бы хотела быть; открыта к новому опыту; принимает жизнь такой, какая она есть; практикует позитивное отношение к людям.

Аналитическая теория личности близка к теории классического психоанализа. Ярким ее представителем является Карл Юнг (1875–1961). Главным источником развития личности К. Юнг считал врожденные психологические факторы. Человек получает по наследству от родителей готовые первичные идеи – «архетипы». Например, есть идеи Бога, Добра, Зла, которые присущи всем народам. К. Юнг считал, что архетипы отражаются в сновидениях, фантазиях и нередко встречаются в виде символов, используемых в искусстве, литературе, архитектуре и религии. Смысл жизни каждого человека – наполнить врожденные архетипы конкретным содержанием.

К. Юнг считал, что в структуре личности выделяются три компонента [19]:

- **коллективное бессознательное** – общий для всех людей, для всего человечества и представленный в виде унаследованных архетипов культурно-исторический опыт человечества. *Архетипы* – это психические первообразы, которые обуславливают предрасположенность к поведению определенного типа, а с другой стороны – коллективные идеи, образы, теории человечества в ту или иную эпоху, проявляющиеся в мифах, сказках, искусстве (выражают «дух эпохи»);

- **индивидуальное бессознательное** – совокупность «комплексов», или эмоционально заряженных мыслей и чувств, вытесненных из сознания. Например, «комплекс власти», когда человек всю свою психическую энергию вкладывает в деятельность, прямо или косвенно связанную со стремлением к власти;

- **индивидуальное сознательное** служит основой самосознания, включает мысли и чувства, воспоминания и ощущения, благодаря которым человек осознает себя и регулирует свою сознательную деятельность.

Основными элементами личности являются психологические свойства отдельных реализованных архетипов данного человека. Например, свойства архетипа «персона» (маска) – психологические характеристики, роли, которые он выставляет напоказ; свойства архетипа «тень» – это истинные психологические чувства, которые он прячет от людей.

Итак, по мнению К. Юнга, все эти различные уровни бессознательного (коллективного и индивидуального) и сознания образуют взаимосвязанные системы психики: *«Я», Маска (Персона), Тень, Анима, Анимус (образы женщины и мужчины)* и т. д. Их призвана объединить *самость* (архетип, являющийся глубинным центром и выражением психологической целостности отдельного индивида). Когда достигнута интеграция всех аспектов, душа человек ощущает единство, гармонию и целостность. Таким образом, в понимании К. Юнга, *развитие самости* – главная цель человеческой жизни.

2.2. Психологический анализ деятельности

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

Учение о деятельности занимает в психологии значимое место. Начало исследований деятельности связано с именами таких ученых, как Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, П. Я. Гальперин, С. Л. Рубинштейн [26].

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

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, имевший место за последние несколько десятков тысяч лет, 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. Ко всем таким предметам 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 [1].

Формы и способы человеческой деятельности связаны со сложными двигательными умениями и навыками (которых нет у животных), 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.

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

О видах деятельности

Общение – первый вид деятельности, возникающий в процессе индивидуального развития человека, за ним следуют игра, учение, труд. Общение – это такой вид деятельности, который направлен на обмен информацией между общающимися людьми. Общение также преследует цели установления взаимопонимания, добрых личных и деловых отношений, оказания взаимопомощи. Может быть непосредственным и опосредствованным, вербальным и невербальным.

При непосредственном общении люди находятся в прямом контакте, 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 посредством освоения информации (газеты, книги, радио, телевидение, телефон, факс, различные современные гаджеты и т. д.).

Игра – деятельность, направленная на сам процесс игры, и воспроизводящая в доступной форме труд и учение. Игра имеет большое значение в жизни людей. Для детей игра имеет развивающее значение, а у взрослых является средством общения, разрядки. В период с трех до семи лет игра вызывает качественные изменения в психике ребенка, и поэтому становится его ведущей деятельностью.

Как полагал Д. Б. Эльконин, игра социальна по своему внутреннему содержанию, происхождению и природе. 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 [54].

Учение – деятельность, направленная на получение знаний, разработку умений, навыков. Учение может быть организованным и осуществляться в специальных образовательных учреждениях. Оно может быть и неорганизованным – 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.

Труд – деятельность, направленная на создание материальных и духовных ценностей. Главное отличие трудовой деятельности от всех других – 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 раскрываются и формируются способности человека, его характер, 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, 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, отношения с коллегами по работе – все это имеет прямое отношение к производительности труда, создает общий настрой на нее и облегчает (или затрудняет) проявление трудовых усилий. Деятельность представляет собой систему, состоящую из отдельных структурных компонентов.

А. Н. Леонтьев выделяет следующие компоненты деятельности [26]:

Мотив – как предмет потребности, побуждающей к деятельности. Мотивы – достояние, прежде всего, самого субъекта – могут быть представлены его уникальными и глубинными переживаниями. Поэтому они далеко не всегда находят отклик и понимание у кого-либо еще.

Достижение мотива приводит к удовлетворению потребности, т. е. объективной нужды человека в чем-либо.

Главное, что отличает одну деятельность от другой, мотив, который определяет специфические качества деятельности.

В числе важных мотивов необходимо назвать следующие:

- достичь успеха;
- избежать неудач;
- нанести вред (агрессия);
- доминировать (стремление к власти);
- избежать опасности.

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, чтобы реализовать эстетическую потребность (мотив – наслаждение произведениями искусства, культуры), можно пойти в музей, можно купить картину и т. д.

Самые простые действия – предметные. Но 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 (уточнение и изменение – корректировочное внесение поправок в ориентировочные и исполнительские действия 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) – деятельность воображения в процессе творчества;
- мнемические входят в состав деятельности запоминания.

Операция (способ осуществления действия). Одна и та же операция может входить в структуру разных действий. Например, заучивая стихи, совершают учебные действия и одновременно тренируют память. Одно и то же действие может быть выполнено разными операциями. Например, при подготовке к выступлению оратор просто заучивает текст или применяет мнемотехнические приемы (метод размещения, метод ключевых слов).

В отличие от действий операции мало осознаваемы, они формируются с помощью подражания и путем автоматизации действий. Операциональный состав действий определяется условиями его выполнения.

Например, имеется потребность в пище (мотив удовлетворения голода). Для этого нужно попасть в ресторан, предварительно осуществив действие перемещения в

пространстве, что можно сделать разными способами: пешком, приехать на автомобиле, общественным транспортом, приплыть на лодке – все зависит от конкретных условий. От расстояния, наличия денег для оплаты транспортных услуг, состояния здоровья, лимита времени.

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

Важнейшим положением психологической теории деятельности является утверждение об общности строения деятельности внешней (материальной) и деятельности внутренней. Обе они имеют инструментальный характер.

В качестве инструментов выступают системы знаков, которые, обладая культурно-историческим происхождением, не изобретаются индивидом, а усваиваются им.

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 [44].

Например, ребенок, который учится считать, вначале считает палочки, прикладывая их друг к другу. Затем наступает время, когда палочки становятся ненужными, так как 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, т. е. внешняя деятельность направляется и контролируется умственной деятельностью. Реализация умственного действия вовне, в виде действий с предметами, называется **экстериоризацией**.

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

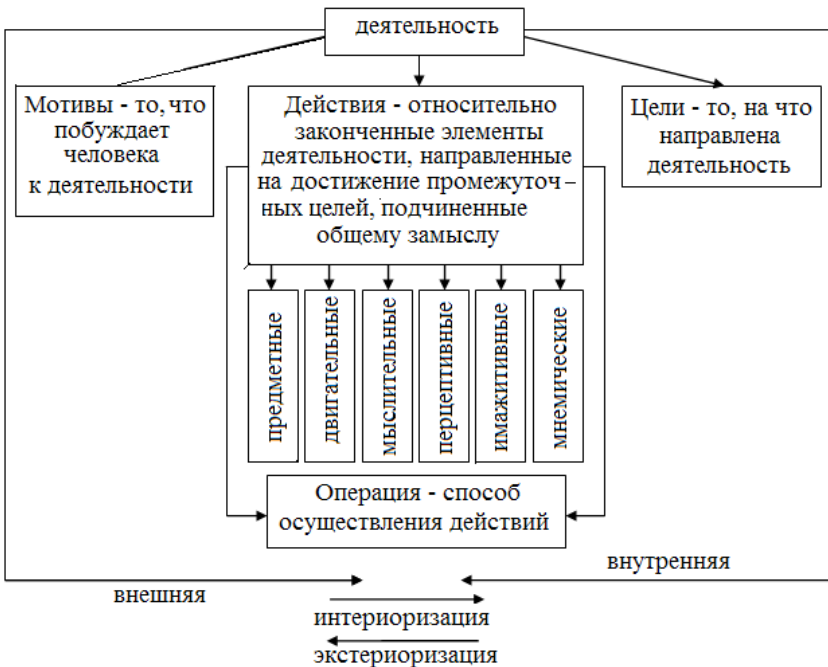


Рис. 4. Структура деятельности

Как отмечено ранее, одним из важных компонентов деятельности является мотивация — совокупность психических процессов (психологических факторов), которые придают поведению энергетический импульс и направленность, побуждают, поддерживают и прекращают специфические виды деятельности.

Мотивационную сферу личности составляют потребности (ответ на вопрос «почему?») и мотивы (ответ на вопросы «зачем, ради чего?»). Термин «мотивация» представляет более широкое понятие, чем термин «мотив» (побуждение к совершению поведенческого акта, порожденное системой потребностей человека и с разной степенью осознаваемое либо неосознаваемое им вообще). Мотивация – это совокупность причин психологического характера, объясняющих поведение человека, его начало, направленность и активность [33].

Любое поведение человека может быть объяснено как внешними, так и внутренними причинами. Анализируя внутренние причины, говорят о мотивах, потребностях, целях, намерениях, желаниях, интересах. Когда речь идет 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 – это 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 [38].

Главным вопросом мотивации деятельности человека является причинное объяснение («каузальная атрибуция») его поступков, т. е. истолкование субъектом межличностного восприятия причин и мотивов поведения других людей и

развитие на этой основе способности предсказывать их будущее поведение.

Феномен каузальной атрибуции начал изучать в 1958 г. Ф. Хайдер. Исследования каузальной атрибуции показали, что, свое поведение человек объясняет не так, как поведение других людей. Процессы каузальной атрибуции не подчиняются логическим нормам. Неудачные результаты своей деятельности человек объясняет внешними причинами, а удачные – внутренними факторами.

Исследования Г. Келли показали, что человек воспринимает мир сквозь призму устойчивых когнитивно-оценочных образований. К ним относятся противоположные оценочные понятия («добрый – злой», «хороший – плохой»). При восприятии людей и событий каждый человек пользуется этими оценочными понятиями. У одних преобладают положительные оценочные суждения, у других – отрицательные.

Важными и относительно независимыми видами человеческой мотивации являются мотивация достижения успехов и мотивация избегания неудач. 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. Основателями этой теории считаются американские ученые Д. Макклелланд, Д. Аткинсон и немецкий ученый Х. Хекхаузен. У человека, как предполагает Х. Хекхаузен, существует 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 [38].

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 соответствующую 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, и более того – уверены в этом.

Иначе ведут себя люди, мотивированные на избегание неудачи. Цель их деятельности, все их мысли и действия в первую очередь подчинены тому, чтобы избежать неудачи. 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, нереалистичский уровень притязаний [40].

Для человека, стремящегося к успеху, привлекательность некоторой задачи, интерес к ней после неудачи при 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 люди приписывают свои достижения внутриличностным факторам (способности, старание), а заранее нацеленные на неудачу – внешним факторам (легкость или трудность выполняемой задачи, везение). Тот, кто предъявляет к себе повышенные требования, в большей мере старается добиться успеха, чем тот, чьи требования к себе невысоки.

Локус контроля – поиск причин поведения и ответственности: *интернальный (внутренний)* – в самом себе; *экстернальный (внешний)*, когда человек считает, что события его жизни зависят, прежде всего, от внешних факторов – каких-то обстоятельств, других людей, а он сам ни на что не влияет и не несет ответственности за происходящие с ним события.

2.3. Общение как форма человеческой деятельности

Общение – это разговор по телефону, беседа с незнакомым человеком в купе поезда, вечер воспоминаний на встрече одноклассников и многое другое. Вместе с тем общение есть сторона деятельности. Например, чтобы педагог мог обучить чему-либо учеников, он должен вступить с ними в общение.

Никакая человеческая общность не может осуществлять полноценную совместную деятельность, если не установлен контакт между включенными в нее людьми и не достигнуто должное взаимопонимание. В процессе совместной деятельности человек общается с другими людьми, т. е. устанавливает контакты, получает информацию, сообщает ответную.

Общение – сложный многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностями совместной деятельности и включающий в себя обмен информацией, выработку единой стратегии взаимодействия, восприятие и понимание другого человека [42].

Создав предмет (прибор, мысль, машину) человек «транслирует» себя, свои возможности, свои особенности, свою индивидуальность другим людям, т. е. по сути продолжает себя в других людях. В то же время созданный предмет произведен для других людей. Таким образом, общение и деятельность образуют неразрывное единство. Передающий информацию человек называется *коммуникатором*, а получающий ее – *реципиентом*.

В общении выделяют три взаимосвязанных фактора:

- **коммуникативный** – обмен информацией между людьми;
- **интерактивный** – организация взаимодействия людей (например, согласовать действия, распределить функции, повлиять на настроение, поведение, убеждение собеседника);
- **перцептивный** – процесс восприятия друг друга партнерами по общению и установление на этой основе взаимопонимания.

Для осуществления целей общения и совместной деятельности коммуникатор и реципиент должны пользоваться

одной и той же системой кодификации и декодификации значений, т. е. говорить на «одном языке». Обмен информацией становится возможным, если значения, закрепленные за используемыми знаками (словами, жестами и т. д.), известны участвующим в общении лицам.

Общение предполагает некоторый результат – изменение поведения и деятельности других людей. Это межличностное взаимодействие, и оно регламентируется социальными нормами, принятыми в обществе. Если такие нормы нарушаются, в действие включаются механизмы социального контроля (неодобрение, осуждение, наказание).

Социальный контроль в процессе взаимодействия осуществляется в соответствии с репертуаром «ролей», используемых общающимися людьми (роли учителя, врача, больного, студента и т. д.). Взаимодействие людей, исполняющих различные роли, регулируется ролевыми ожиданиями.

За взаимодействием и коммуникативной стороной общения выступает перцептивный аспект – осуществляемое в общении взаимное восприятие его участников.

Основными механизмами познания другого человека в процессе общения являются: идентификация, эмпатия и рефлексия [36].

Идентификация – способ понимания другого человека через осознанное или бессознательное уподобление его характеристикам самого субъекта (попытка поставить себя на его место).

Эмпатия – способность к постижению эмоционального состояния другого человека в форме сопереживания:

«Я не только вижу в других важность, скромность или гордость... Я чувствую эти черты, проигрываю их в уме...»
(Э. Титченер).

Рефлексия – это знание того, как партнер понимает другого, своеобразный удвоенный процесс зеркальных отношений друг с другом.

Итак, общение – это многоплановый процесс развития контактов между людьми, порождаемый потребностями совместной деятельности.

Выделяют следующие виды общения:

- **«контакт масок»** – формальное общение, отсутствует стремление понять и учитывать особенности личности собеседника, используются привычные маски (вежливости, строгости, безразличия, скромности, участливости) – набор выражений лица, жестов, стандартных фраз, позволяющих скрыть истинные эмоции, отношение к собеседнику;

- **примитивное общение** – человека оценивают как нужный или мешающий объект: если нужен, то активно вступают в контакт, если мешает, оттолкнут или последуют агрессивные грубые реплики;

- **формально-ролевое общение** – регламентированы и содержание, и средства общения, а вместо знания личности собеседника обходятся знанием его социальной роли;

- **деловое общение** – учитываются особенности личности, характера, возраста, настроения собеседника. При этом интересы дела более значимы, чем возможные личностные расхождения;

- **духовное, межличностное общение друзей** – можно затронуть любую тему и необязательно прибегать к помощи слов. Друг поймет Вас по выражению лица, движениям, интонациям. Такое общение возможно, когда каждый из участников знает собеседника, его интересы, убеждения, отношения, может предвидеть реакцию на то или иное высказывание.

- **манипулятивное общение** – направлено на получение от собеседника выгоды. При этом, в зависимости от особенностей личности собеседника, используются разные приемы (лесть, запугивание, «пускание пыли в глаза», обман, демонстрация доброты и т. п.);

- **светское общение** – суть его в беспредметности, т. е. люди говорят не то, что думают, а то, что положено говорить в подобных случаях; это общение закрытое, потому что точки зрения людей на тот или иной вопрос не имеют никакого значения и не определяют характера коммуникаций [33].

При осуществлении процесса общения используют определенные средства общения. Это способы кодирования, переработки и расшифровки информации, которая передается в процессе общения от одного существа к другому.

Информация между людьми может передаваться с помощью органов чувств, речи и других знаковых систем; письменности, технических средств записи и хранения информации.

Язык – система слов, выражений и правил их соединения в осмысленные высказывания, используемые для общения. Устное словесное общение называется *вербальным*.

Интонация – эмоциональная выразительность, которая способна придавать различный смысл одной и той же фразе. Особенности произношения, тембр голоса, его высота и громкость, темп речи, паузы между словами, фразами, смех, плач, вздохи, речевые ошибки изучает *Просодика*.

Мимика, поза, взгляд собеседника. Моторику различных частей тела изучает *Кинетика*.

Жесты в качестве средства общения могут быть как общепринятыми, так и экспрессивными, т. е. служить для большей выразительности речи. Общение посредством поз, жестов, мимики, взглядов называется *невербальным общением*.

Расстояние, на котором общаются собеседники, зависит от культурных, национальных традиций, от степени доверия к собеседнику. Пространственное расположение объектов общения изучает *Проксемика*.

В человеческом контакте

выделяют следующие зоны и дистанции:

- **интимная зона** (15–45 см). В эту зону допускаются лишь близкие, хорошо знакомые люди, для этой зоны характерны доверительность, негромкий голос в общении, тактильный контакт, прикосновения. Изменения или нарушения интимной зоны влекут физиологические изменения в организме: учащение биения сердца, повышенное выделение адреналина, прилив крови к голове;

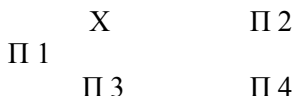
- **личная, или персональная зона** (45–120 см) для обыденной беседы с друзьями и коллегами предполагает только визуально-зрительный контакт между партнерами;

- **социальная зона** (120–400 см) соблюдается во время официальных встреч – в кабинетах, преподавательских и других служебных помещениях;

- **публичная зона** (свыше 400 см) подразумевает общение с большой группой людей – в лекционной аудитории, на собрании и т. д.

Обычно люди интуитивно располагаются на соответствующем (правильном) расстоянии. По тому, где (на каком расстоянии) находится собеседник, можно узнать об его отношении к Вам.

Расположение участников беседы в условиях рабочего кабинета за стандартным прямоугольным столом, например, выглядит (схематично) следующим образом:



где X – хозяин кабинета;

П – посетитель.

П 1 – *угловое расположение*. Способствует ненавязчивому контакту глаз и возможности наблюдать за собеседником. Это самое удачное расположение.

П 2 – *позиция партнерства*. Чаще всего применяется при совместной работе над какой-либо проблемой. Успешно работает в ситуации «агент – клиент».

П 3 – *конкурирующе-оборонительная позиция*. Создает атмосферу соперничества, чреватую конфликтом.

П 4 – *независимая позиция*. Ее занимают люди, не настроенные на сотрудничество. Если хотите доверительной беседы, избегайте этого положения.

Манипуляция – скрытое управление против воли управляемого, при котором манипулятор получает одностороннее преимущество или выгоду за счет управляемого. В манипулятивном общении партнеру «подсовывают» стереотип, который считают наиболее выгодным в данный момент. Многие профессиональные задачи решаются именно за счет манипулятивного общения.

Любое обучение по своей сути является манипуляцией, потому что используются убеждение, управление. Соответственно, эффективность обучения зависит от степени владения законами и техникой манипулятивного общения, которое есть там, где присутствует совместная деятельность.

Когда профессиональное употребление манипулятивного общения и хорошая техника его использования манипулятором, т. е. инициатором (субъектом) воздействия применяются часто, адресат манипулятивного воздействия (жертва) начинает считать такое общение единственно правильным. Происходит *манипулятивная деформация личности*.

Сила манипуляции состоит в том, что она:

- проводится тайно, при этом скрываются как само воздействие, так и его цель;
- использует психологически уязвимые особенности характера, стереотипы, привычки, желания, интересы, недостатки и достоинства жертвы – все, что срабатывает автоматически, без раздумий;
- подкрепляется приемами, повышающими податливость адресата к воздействию: манипулятор вводит жертву в желаемое эмоциональное состояние, не дает времени на обдумывание, сужает возможности выбора, снижает критичность восприятия.

Манипуляция (скрытое управление) может быть представлена двумя видами:

- **альтруистическое управление** служит цели бесконфликтного решения возникающих проблем;
- **собственно манипуляции**, наоборот, служат источником конфликтов.

Уже в самой натуре человека, в его непонимании (в чем-то) самого себя кроется возможность манипулировать им. Далее, большинство людей привыкли действовать по правилам, соблюдать своеобычные ритуалы, которых стараются неукоснительно придерживаться. А ведь это обширнейшее поле для манипулирования.

Главное: пожалуй, состоит в том, что людьми управляют потребности. Каждый характеризуется некими пристрастиями, обладает какими-то слабостями. Это могут быть: любопытство, неуверенность в себе, глупость, медлительность, жалостливость, азартность, любовь к подношениям и лести, приниженность, суеверность, внушаемость, подверженность влиянию установок, хвастливость, невежество, неразвитость речи, слабохарактерность, жадность и тщеславие, отсутствие

морального стержня, зависть. Все это вполне можно использовать (и используется!) манипуляторами.

Скрытое управление имеет общую схему построения. Ориентируясь на нее, можно выстроить надежную защиту в двух направлениях.

1. Не давать информацию о себе.
2. Осознать, что Вами управляют и применить пассивную либо активную защиту.

Для этого необходимо:

- держаться невозмутимо, уметь скрывать свои чувства, чтобы не дать инициатору (манипулятору) сведений о себе;

- «закрыть дом/квартиру» – этот неиссякаемый источник информации о хозяевах, их привычках, недостатках, пристрастиях, характерах, т. е. обо всем, что может послужить мишенью;

- в разговоре использовать длинные паузы, в том числе между вопросом и ответом;

- проявить личную скромность (хвастун – легкая добыча для манипулятора);

- построить свою речь так, чтобы она отличалась большей определенностью и решительностью. Это уменьшает желание манипулировать Вами;

- научиться говорить в нужный момент «нет». Тот, кто этого не умеет, легкая добыча для манипулятора. Если человек чем-то не понравился, говорите решительно «нет». Наше подсознание, интуиция подсказывают нам подчас наилучшие решения;

- не бояться риска: лучше иногда оказаться неправым, чем испытывать постоянные сомнения.

- использовать непредсказуемость своих решений, выбора и т. д. Когда человек непредсказуем, он неуязвим.

Выполнив данные рекомендации, Вы лишите манипулятора информации о себе, своих слабостях, особенностях, привычках, предпочтениях, желаниях, т. е. того, из чего он формирует свои «приманки» и выбирает мишени воздействия.

Однако этого недостаточно, поскольку есть общие для всех нас факторы. Каждый человек хочет выглядеть привлекательно, держаться достойно, ощущать свою значимость, удовлетворять свои потребности. Кроме того, все мы подвержены действию

шаблонов и стереотипов поведения. Манипуляторы обычно знают эти общие моменты и могут попытаться использовать их. И вот здесь уже надо быть во всеоружии.

Главным признаком показывающим, что Вами управляют, является чувство неудобства, внутренней борьбы: Вам не хочется что-то делать, говорить, а приходится, иначе неудобно, иначе Вы будете «плохо выглядеть». Неоспоримый признак манипулирования – нарушение по отношению к Вам правил этики, например, обращение к Вам в неудобное время. Другими признаками могут быть возникшее чувство вины или опасности – что Вы кому-то что-то должны или зависимы от какого-то обстоятельства. Самое время сказать себе: «Стоп, манипуляция!»

Вербальные признаки манипуляции:

- ответственность за предлагаемое действие целиком ложится на адресата;
- «плата» адресата перевешивает его выигрыш;
- наличие элемента принуждения;
- подготовительная преамбула перед «непринуждающими» словами манипулятора;
- дефицит времени, отпущенного на принятие решения.

То, что мы позволяем собой манипулировать «заложено» еще в детстве. Традиционно прививается сознание, что человек должен действовать по неким правилам, нарушение которых вменяется ему в вину.

Защититься от возникновения чувства вины

можно, используя следующее:

- не отвечать, если не хочется;
- не стремиться всегда выглядеть привлекательно;
- не быть рабом ранее сказанного;
- не зная чего-то, смело говорить об этом.

Любой человек имеет право на ошибку, быть непонятым или чего-то не знать, быть нелогичным, сказать «я не хочу», воспринимать себя таким, каков он есть, не делать то, что ему «не по душе».

Люди в большинстве своем зависимы от мнения окружающих. Привычка сообразовывать свои действия с их оценкой, добиваться расположения окружающих прививается также в детстве, как и то, что не следует расстраивать

окружающих, особенно близких. Защититься от такой зависимости можно, осознав, что Вы имеете право сказать «нет» всякий раз, когда Вам это хочется, быть судьей самому себе, не зависеть от того, как к Вам относятся другие, не оправдываться за свои поступки и намерения.

Каждый человек является, как говорится, «кузнецом своего счастья», т. е. полностью отвечает за свое благополучие и успех в жизни. Если Вы не пользуетесь своим правом отвечать только за себя, то другие люди воспользуются этим, и будут навешивать на Вас еще и свои проблемы. Чтобы не принять на себя чужую ответственность, нужно не оправдываться, не объяснять и не извиняться за свое поведение, а сказать: «Меня это не волнует», «Мне это неинтересно», «Поговорим о другом», «Это твои проблемы».

Если Вы не знаете, как поступить, не хотите портить отношения с манипулятором, можно, проявив выдержку, применять пассивную защиту, которая проявляется в следующих формах:

- промолчать, не реагируя на слова манипулятора;
- сказать, что не расслышал, не обратил внимания;
- сделать вид, что «туповат», не понял, о чем речь;
- заговорить совсем о другом;

- повторить просьбу манипулятора в виде вопроса, чтобы он продолжил свою речь;

Таким образом, пассивная защита от манипулятора позволяет избежать участи жертвы и уйти от конфликта.

2.4. Психологическая характеристика группы

Человек – существо общественное, а потому всегда стремится находиться среди себе подобных. По сути дела быть в одиночестве для людей нехарактерно, это, скорее, исключение из правил. Каждый из нас значительную часть своего времени проводит в различных группах (семья, детские дошкольные учреждения, учебные заведения, спортивные секции, работа).

Группа – это человеческая общность, выделяемая на основе определенного признака, например, социальной принадлежности, наличия и характера, совместной деятельности, особенностей организации и т. д. [38].

Группа отличается от простого скопления людей:

- некоторой продолжительностью существования;
- наличием общей цели/целей;
- взаимодействием членов группы;
- развитием хотя бы рудиментарной групповой структуры;
- осознанием входящими в группу индивидами себя как

«мы» или своего членства в группе.

Примерами малых (микро) групп, наиболее значимых для человек, являются семья, студенческая группа, трудовой коллектив, объединение близких людей, приятелей и друзей.

В группах осуществляется общение людей друг с другом.

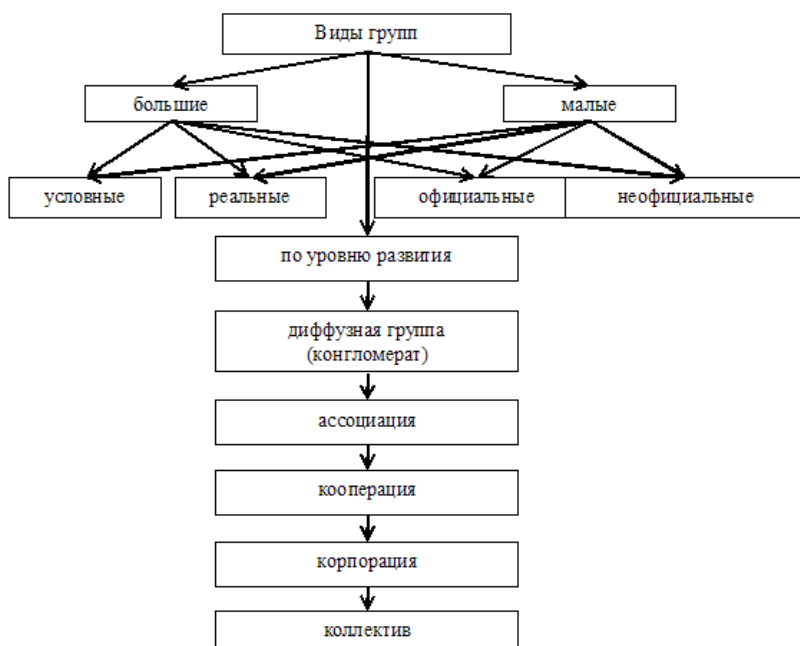


Рис. 5. Виды групп.

Группы (малые и большие) в свою очередь подразделяются на реальные (контактные) и условные; формальные (официальные) и неформальные (неофициальные); группы

различного уровня развития – развитые и недостаточно развитые, или низкоразвитые.

Большие группы образуют социальную общность, включающую значительное число людей, существующую в общем пространстве и времени. Примеры больших групп – государства, нации, народности, партии, классы, социальные общности (по профессии, полу, возрасту, уровню культуры). Большие группы могут быть реальными и условными. Люди, объединенные в большую условную группу, могут никогда не встречаться друг с другом, но в связи с общим признаком, на основе которого были включены в данную группу, иметь общие социальные и психологические характеристики. Большие группы опосредованно воздействуют на личность через политику, идеологию, культуру.

Малые группы – немногочисленные объединения людей, члены которых имеют непосредственный контакт друг с другом, общую цель и в составе которых от 2–3 до 30–40 человек (семья, трудовой коллектив, учебная группа, спортивная команда, объединение близких друзей). Малые группы всегда контактные общности.

Эти группы могут быть официальными (формальными), т. е. иметь юридически фиксированные права и обязанности, нормативно закреплённую структуру, назначенное или избранное руководство. Неофициальные (неформальные) не имеют юридически фиксированного статуса, но характеризуются сложившейся системой межличностных отношений (дружбы, симпатий, взаимопонимания, доверия).

Любая малая группа характеризуется **психологическим климатом**, который определяет самочувствие каждой личности, ее удовлетворенность группой, комфортность пребывания в ней. Каждый стремится быть среди других людей, быть членом хорошей группы, иметь желание испытывать и получать в ответ дружеские чувства [38].

Малые группы могут быть:

- *условными* (номинальными) – их выделение необходимо в исследовательских целях для сравнения результатов, полученных в реальных группах;

- *реальными* – действительно существующие объединения людей. Естественно складывающиеся, исходя из потребностей общества, членов группы. Например, лабораторная группа, созданная экспериментатором для проведения исследования, существует временно – только в лаборатории.

Группе присущи следующие общие закономерности:

- неизбежная структуризация;
- процесс развития (прогресс или регресс);
- флуктуация (изменение места человека в группе может происходить неоднократно).

По психологическим характеристикам различают:

- группы членства;
- референтные (эталонные) группы, нормы и правила в которых служат для личности образцом (*термин введен Хаймоном*).

Референтные группы могут быть реальные или воображаемые, позитивные или негативные; могут совпадать или не совпадать с членством, но в целом они выполняют функции:

а) *социального сравнения*, поскольку референтная группа – источник как позитивных, так и негативных образцов;

б) *нормативную*, так как референтная группа – источник норм, правил, к которым человек стремится приобщиться.

Реальные группы могут быть высокоразвитыми и слабо развитыми. Степень развития группы определяется следующими параметрами:

- достаточная психологическая общность (сплоченность);
- сложившаяся структура;
- четкое распределение обязанностей;
- наличие признанных лидеров;
- налаженные деловые и личные контакты.

Реальные человеческие группы отличаются по величине, внешней и внутренней организации, назначению и общественной значимости.

1. **Диффузная группа** (конгломерат) – случайно организованная группа, характеризующаяся добровольным временным объединением людей на основе сходства интересов или общности пространства (спортивные болельщики, зрители в кино, случайные члены экскурсионных групп).

2. **Ассоциация** – группа, в которой взаимоотношения опосредуются только личностно значимыми целями (группа друзей, приятелей).

3. **Кооперация** – группа, отличающаяся реально действующей организационной структурой; межличностные отношения носят деловой характер, подчиненный достижению требуемого результата в выполнении конкретной задачи в определенном виде деятельности.

4. **Корпорация** – группа, объединенная только внутренними целями, не выходящими за ее рамки, стремящаяся осуществить свои групповые цели любой ценой, в том числе за счет других людей.

4. **Коллектив** – устойчивая во времени организованная группа взаимодействующих людей со специфическими органами управления, объединенных целями совместной общественно полезной деятельности и сложной динамикой формальных (деловых) и неформальных взаимоотношений между членами группы [42].

Сопоставим с ним другое определение: *коллектив – это группа людей, являющихся частью общества, выполняющая общественно значимую деятельность, характеризующаяся доминированием общественных интересов над личными и строящаяся на уважении и доверии.*

Итак, в коллективе в качестве определяющих выступают межличностные отношения, взаимодействие и взаимоотношения людей, опосредованные целями, задачами и общественно ценным и личностно значимым содержанием совместной деятельности, т. е. ее реальным содержанием.

В широком смысле слова понятие «коллектив» относится к любому официально организованному объединению людей, занятых каким-либо полезным видом деятельности (коллектив промышленного предприятия, коллектив научно-исследовательского института).

В узком смысле понятие «коллектив» используется применительно к той или иной контактной (малой) группе, характеризующейся наряду с общностью социально-психологических значимых целей ее членов, также высоким уровнем организованности, сплоченности и психологической

совместимости. Следовательно, коллектив – это всегда группа, но не каждая группа. В настоящее время психологи выделяют ряд уровней групповой структуры.

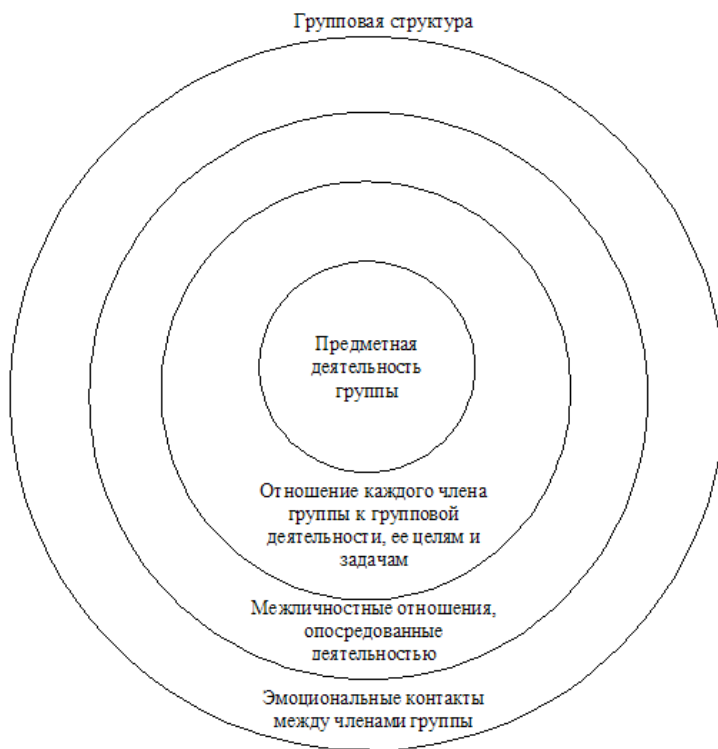


Рис. 6. Уровни групповой структуры.

Центральную область групповой структуры образует сама ее предметная деятельность, причем это обязательно социально-позитивная деятельность. *Первый* (ближайший к центру) *слой* групповой структуры представляет собой фиксацию отношения каждого члена группы к групповой деятельности, ее целям и задачам. Он характеризуется совпадением ценностей, касающихся совместной деятельности, развитием определенной мотивации членов группы, эмоциональной идентификацией с группой. *Второй* (последующий) *слой* фиксирует

межличностные отношения, опосредованные деятельностью, и наконец, *третий слой* фиксирует поверхностные связи между членами группы. Это та часть межличностных отношений, которая построена непосредственно на эмоциональных контактах.

Чтобы назвать группу коллективом, она должна соответствовать ряду требований:

- успешно справляться с возложенными на нее задачами;
- иметь высокую мораль;
- хорошие человеческие отношения;
- создавать для каждого своего члена возможность развития как личности, способной к творчеству.

Психологически развитой (как коллектив) считается малая группа, в которой сложилась дифференцированная система различных деловых и личных взаимоотношений, строящихся на высокой нравственной основе. Такая группа может давать людям больше, чем (в сумме) тот же коллектив индивидов, работающих в отдельности.

Среди наиболее важных социально-психологических параметров, проявляющихся в совместной деятельности, Р. С. Немов [33] выделяет:

- коллективизм;
- сплоченность;
- ответственность;
- организованность;
- открытость;
- информированность;
- контактность.

Добавим, что в коллективе межличностные отношения основаны на взаимном доверии людей, честности, порядочности, взаимном уважении. Это субъективно переживаемые связи между людьми, объективно проявляющиеся в характере и способах взаимных влияний, оказываемыми людьми друг на друга в процессе их совместной деятельности и общения.

Обобщая, резюмируем: коллектив характеризуется такими качествами, как благоприятный микроклимат, комфортность нахождения в нем, референтность, активность,

эмоциональность, организованность, интеллектуальная коммуникативность. Однако, как уже было отмечено ранее, не каждая группа является коллективом.

Чтобы группа стала коллективом, она должна пройти ряд следующих этапов:

1. Ориентировка в ситуации, адаптация, притирка (общение по парам) – складывающиеся межличностные отношения.

2. Формирование групповых норм, становление группового самосознания.

3. Этап конфликтов (столкновения между отдельными членами группы в силу переоценки ими своих возможностей, столкновения группировок, возможные конфликты с руководителем и официальным активом группы).

4. Переход от конфликтов к сбалансированности в отношениях между членами группы (стабилизация, распределение ролей, лидерство).

5. Этап экспериментирования (появляется сложившаяся группа, чувство «мы», постепенная интеграция групповых и индивидуальных целей; повышается роль учебной цели); группа работает «рывками»: удачи – неудачи.

6. Опыт успешного решения проблем (преобладает деловая структура отношений).

7. Эмоциональное сплочение (личные взаимодействия становятся очень тесными, доброжелательные отношения – эмоциональное сопереживание).

8. Актуализация (деловое, эмоциональное и ценностное сплочение, близость мнений, ценностное единство, способность к самоуправлению и эффективному разрешению проблем и расхождений) [33].

Внутреннее единство группы обнаруживается в таком феномене межличностных отношений как сплоченность. Сплоченная группа способна дружно работать, легче справляться с трудностями, создавать наиболее благоприятные возможности для развития личности каждого, сохраняться как целое в различных, в том числе неблагоприятных, условиях.

Сплоченность как ценностно-ориентационное единство – это характеристика системы внутригрупповых связей, показывающая степень совпадений оценок, установок и позиций

группы по отношению к объектам (лицам, задачам, идеям, событиям), наиболее значимым для группы в целом.

Индексом сплоченности служит частота совпадений оценок или позиций членов группы по отношению к значимым для группы в целом объектам. Ценностно-ориентационное единство в группе – это, прежде всего, сближение оценок в нравственной и деловой сфере, в подходе к целям и задачам совместной деятельности. Но такое единство вовсе не предполагает совпадения оценок и позиций ее членов во всех отношениях, нивелировку личности в группе (например, в сфере вкусов, эстетических ценностей, читательских интересов).

Американский психолог Дж. Морено предложил в свое время способ выявления межличностных предпочтений в группах и технику фиксирования эмоциональных предпочтений, которую он назвал «социометрией». С помощью социометрии можно выяснить количественную меру предпочтения, безразличия или неприятия, которую обнаруживают члены группы в процессе межличностного взаимодействия.

В основу социометрического приема положен «любовой» вопрос: «С кем бы ты хотел?...» Он может быть отнесен к любой сфере человеческих взаимоотношений (с кем бы ты хотел сидеть за одной партой, отдыхать, развлекаться, работать и т. п.). При этом возможно уточнение степени желательности выбора (в первую очередь, во вторую и в третью очередь). Социометрия фиксирует лишь внешнюю сторону связей и неспособна по самой своей сути вскрыть природу этих предпочтений [33].

Вместе с тем на основе результатов социометрии можно получить представление о **социально-психологическом статусе** каждого члена группы, и понять, какое положение занимает конкретный человек в системе межличностных отношений и в какой мере он **влияет на членов группы в системе взаимоотношений**.

Статусы могут быть следующие:

- «звезда» – наиболее привлекательный член для группы (максимум выборов);
- «предпочитаемый» (популярный);
- «пренебрегаемый» (узкий круг общения);

- «изолированный» (отсутствие общения, пассивность, нет выбора);

- «отвергаемый» (с ним не хотят общаться).

Социометрический метод позволяет выявить отношения симпатии – антипатии, а значит, эмоциональную сферу, но он не дает возможности определить мотив, т. е. почему был сделан тот или иной выбор.

Люди, которых индивид избирает, чтобы ориентироваться на их мнения и оценки, и которые таким образом служат точкой отсчета для оценки субъектом самого себя и других людей, рассматриваются как референтный круг общения, или референтная группа.

У каждого человека есть, как правило, не одна референтная группа, а некая их совокупность, с требованиями членов которой он, безусловно, считается, на мнение которой ориентируется. Для выявления факта референтной предпочтительности используется **референтометрия**, позволяющая выявить отношения уважения (деловую сферу отношений). С помощью этого метода можно определить референтный круг лиц, с мнением и позицией которых считается человек, и референтный перечень качеств, которые ценятся индивидом в данном кругу.

При взаимодействии личности и коллектива может возникать такое явление как **конформность**. *(Зачастую в качестве синонима используется слово **конформизм**, но в обыденном языке оно означает приспособленчество и носит негативный оттенок).* В социальной психологии разделяют эти два понятия, определяя конформность как исключительно психологическую характеристику позиции индивида относительно позиции группы, когда индивид принимает или отвергает определенный стандарт, мнение группы, иначе говоря, **конформность – мера подчинения индивида психологическому давлению отдельного человека (начальник), малой группы, целого общества.**

Конформность возникает в результате следующих причин: человек не может проверить информацию и вынужден доверять мнению большинства; поддается влиянию, стремясь к установлению положительных связей с группой; осознанно

расходясь во мнении с другими людьми, внешне соглашается с ними; подчиняет личное мнение групповому во избежание неприятностей, конфликтов.

Позитивное значение конформности состоит в том, что она выступает в качестве механизма сплочения людей и общества, передачи социального опыта, культуры, традиций, норм поведения. Негативная сторона конформности легко формирует лицемера, приспособленца, «человека-флюгера».

Факторы, влияющие на уровень конформности:

а) характеристики самого человека

- возраст (в юности максимальная конформность по отношению к сверстникам);
- пол (женщины более конформны);
- профессия (музыканты – менее конформны, военные – более);
- уверенность в себе (неуверенные более конформны);

б) характеристики проблемы (чем сложнее, тем выше конформизм)

- размер группы (конформизм усиливается с ростом группы до 5–7 человек, если все члены воспринимаются как независимые);
- степень согласия большинства;
- взаимоотношения индивида с группой (конформизм усиливается, если человек хочет принятия со стороны группы);
- статус человека в группе (при высоком статусе конформизм уменьшается, растет самостоятельность и независимость).

Возвращаясь к основной теме данного подраздела «Психологическая характеристика группы», резюмируем: группа – это общность людей, которая выделяется на основе какого-то признака; группа может быть большая и малая, условная и реальная, высокоразвитая и слаборазвитая, референтная. Коллектив – это группа высокого уровня развития. Чтобы группа стала коллективом, она должна пройти определенные этапы становления.

3. Психология психических процессов, свойств и состояний

3.1. Психология познавательных процессов

О богатстве окружающего мира, о 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 [9].

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 их между собой, а, следовательно, с комаром. Это и является процессом отражения отдельных свойств предметов.

Органы чувств – единственные каналы, по которым внешний мир проникает в человеческое сознание. Человеку все время необходимо получать сведения об окружающем мире. Так, если изолировать отдельные участки поверхности тела, то могут возникнуть нарушения тактильной, болевой, температурной чувствительности в этих местах.

Известны в этом плане исследования в сфере проблем 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). Через несколько часов испытуемые приходили в тревожное состояние и настойчиво просили прекратить эксперимент [28].

Физиологической основой ощущений выступает деятельность сложных комплексов анатомических структур, которые И. П. Павлов назвал *анализаторами*.

Каждый анализатор состоит из трех частей:

- **рецептор** – периферический отдел, трансформирующий 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 какая-либо из частей анализатора будет повреждена, возникновение соответствующих ощущений становится невозможным.

Выделяют следующие виды ощущений: зрительные, слуховые, тактильные, кожные (через рецепторы кожи), обонятельные, осязательные, вкусовые, температурные, болевые, кинестезические (ощущения движения тела), интероцептивные (ощущения внутреннего состояния организма).

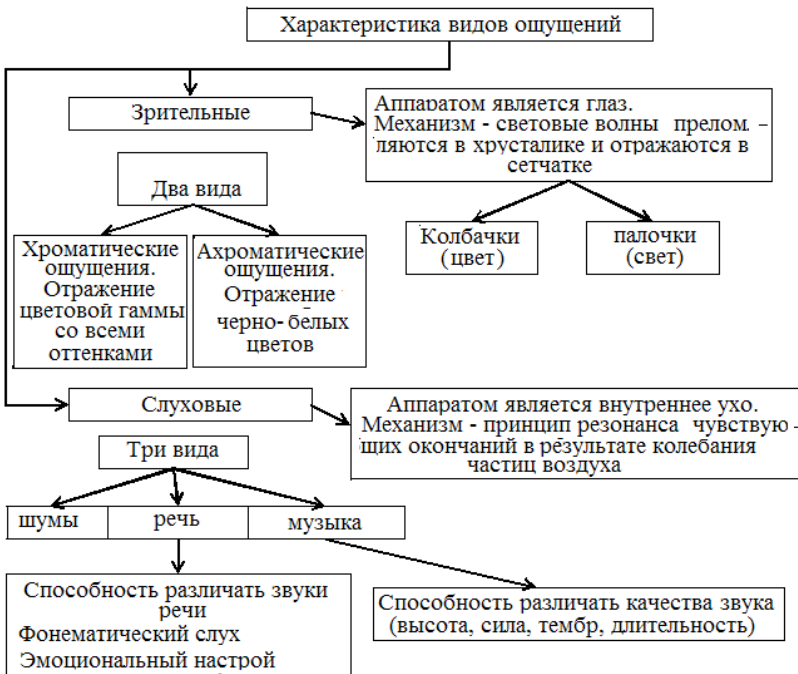


Рис. 7. Характеристика видов ощущений.

Систематизацию ощущений предложил английский физиолог И. Шеррингтон [40]:

- **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** – расположенные в мышцах и сухожилиях; с их помощью мозг получает информацию о движении и положении различных частей тела.

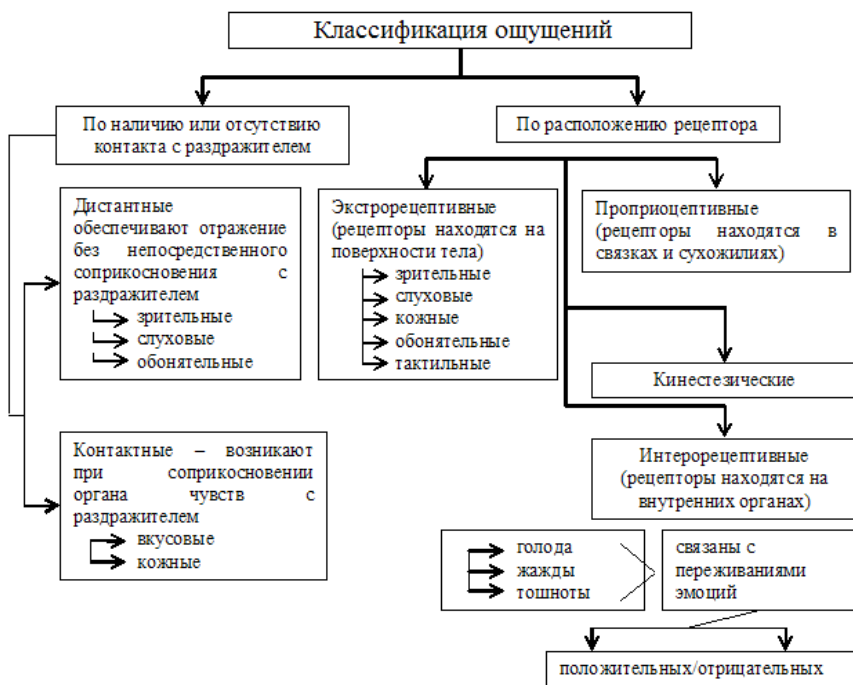


Рис 8. Классификация ощущений.

Различные органы чувств, дающие сведения о состоянии окружающего нас внешнего мира, могут быть более или менее чувствительными к отображаемым ими явлениями, т. е. отображают

эти явления с большей или меньшей точностью. Возможности анализаторов характеризуют *пороги ощущений*.

Нижний абсолютный порог – это минимальная величина раздражителя, вызывающая едва заметное ощущение. Чем ниже порог, тем выше чувствительность. *Верхний абсолютный порог* – максимальная величина раздражителя, при которой ощущение исчезает либо качественно меняется (например, превращается в болевое).

Раздражители меньшей силы, так называемые «подпороговые», не вызывают ощущений, и сигналы о них не передаются в кору головного мозга. Наличие *порогов ощущений* предохраняет человека от информационной перегрузки и некоторых биологически вредных воздействий.

Изучением и измерением порогов ощущений занимается **психофизика**, основателем которой считают Г. Фехнера (1860).

Человек существует не в изолированном мире световых или цветовых пятен, звуков или прикосновений. Он живет в мире вещей, предметов и форм, в мире сложных ситуаций. Все, что человек воспринимает, неизменно предстает перед ним в виде целостных образов. **Восприятие – это отражение целостных предметов и явлений при их непосредственном воздействии на органы чувств.**

На основе совместной работы органов чувств происходит синтез отдельных ощущений в сложные комплексные системы. Поэтому основным отличием восприятия от ощущения является предметность осознания всего, что воздействует на человека, т. е. отображение объекта реального мира (в совокупности всех его свойств) или, как говорилось выше, «целостное отображение предмета».

Возникающие в процессе восприятия чувственные данные и формирующийся при этом наглядный образ тотчас 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 [33].

Предметность как качество восприятия играет особую роль, например, в регуляции поведения. Кирпич и блок взрывчатки

могут выглядеть и восприниматься на ощупь как очень сходные, однако они будут «вести себя» самым различным образом.



Рис. 9. Свойства восприятия.

Люди обычно определяют предметы не по виду, а в соответствии с тем, как они употребляются на практике, или по их основным свойствам. Отсюда следует, что **восприятие формируется в процессе овладения системой перцептивных действий**. Например, людям, потерявшим в младенчестве зрение, удалось вернуть его в зрелые годы. В первые дни после операции они видят не мир предметов, а лишь расплывчатые очертания пятен различной яркости и величины. Появившиеся одиночные ощущения не дают восприятия целостных предметов. Однако через несколько недель у этих людей формируется зрительное восприятие, правда, ограниченное тем, что они узнали ранее путем осязания.

Среди видов восприятия выделяют следующие:

- *восприятие предметов, времени, отношений, движений, пространства, человека;*
- *восприятие пространства* – это отражение объективно существующего пространства, включая форму, величину и взаимное расположение объектов, их удаленность и направления, в которых они находятся.

Восприятие пространства осуществляется в процессе двигательной деятельности организма. Специальными механизмами пространственной ориентировки являются нервные связи между обоими полушариями в аналитической деятельности: бинокулярное зрение, бинауральный (от лат. *bini* – два; *auricula* – ухо) слух [28].

Отражение изменения положения, которое объекты занимают в пространстве, называют восприятием движения. Посредством зрения мы можем получать информацию о движении объектов двумя способами: при фиксированном зрении и с помощью прослеживающих движений глаз. Существуют факты и ошибки восприятия. К ним относят **зрительные иллюзии** – ошибочное восприятие реальных вещей или явлений. Главная особенность иллюзий – обязательное наличие подлинного объекта, хотя и воспринимаемого ошибочно (иллюзия восприятия – «стрелы» железнодорожных путей и т. д.). Нарушения восприятия могут возникать также в виде различных (зрительных, слуховых и др.) **галлюцинаций** – образов, появляющихся в сознании без внешнего раздражителя, когда человек переутомился, болен психически, принимает психотропные препараты.

Итак, благодаря ощущению и восприятию человек получает, задерживает и сохраняет знания о мире. Но для восприятия любого явления необходимо, чтобы оно смогло вызвать ориентировочную реакцию, которая направит на него, «настроит» (произвольно или непроизвольно). Такая реакция называется вниманием.

Внимание – это направленность и сосредоточенность сознания на каком-либо реальном или идеальном объекте, предполагающие повышение уровня сенсорной, интеллектуальной или двигательной активности индивида [12].

В качестве органической основы внимания выступают нейроны – нервные клетки головного мозга – детекторы новизны. Они включаются в работу, когда человек в своих ощущениях и восприятиях сталкивается с чем-то новым, и это привлекает его внимание.

Внимание обусловлено деятельностью целой системы структур мозга и механизмов их взаимодействия.

Первый русский нобелевский лауреат И. П. Павлов считал, что физиологической основой внимания выступает ориентировочно-исследовательский рефлекс – так называемая «реакция организма на всякое изменение окружающей среды».

Создатель учения о доминанте академик А. А. Ухтомский полагал, что в коре головного мозга возникает господствующий очаг возбуждения, который способен не только суммировать и накапливать импульсы, но и тормозить действие нервных импульсов.

Внимание обладает рядом определенных особенностей

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

Распределение – организация психической деятельности, при которой одновременно выполняются два или более разных действий (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 работу, выполняемую вручную.

Объем внимания – это 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 2–3.

Объем внимания инженера при восприятии множества объектов в интервале 1,5 сек. в среднем может охватить 5–7 элементов.

Переключение понимается как возможность более или менее легкого и достаточно быстрого перехода от одного вида деятельности к другому. Переключение связано с особенностью нервной системы (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 [12].

По активности человека в организации внимания различают три вида внимания.

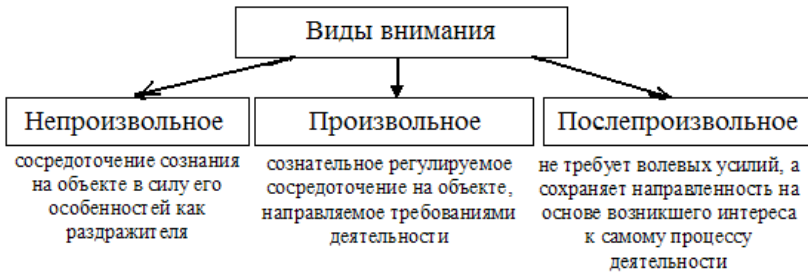


Рис. 10. Виды внимания.

Непроизвольное внимание означает сосредоточение сознания на объекте, который обладает определенными особенностями как раздражитель. **Произвольное внимание** – это направляемое требованиями деятельности, сознательно регулируемое сосредоточение на объекте. Однако, спустя 20 минут, человек утомляется. Кроме того, как известно, каждые 6–10 секунд мозг человека на доли секунды отключается от приема информации, в результате какая-то часть информации может быть потеряна – эта закономерность циркуляции внимания. Тем не менее, если конкретная деятельность увлекает человека, происходит переход к **послепроизвольному вниманию**, и тогда волевых усилий уже не требуется, поскольку человеком движет интерес. Послепроизвольное внимание может длиться часами.

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

С. Л. Рубинштейн полагал, что во внимании проявляется отношение личности к миру, субъекта к субъекту, сознания к предмету, т. е. за вниманием всегда стоят потребности человека, его интересы и установки [44].

Л. С. Выготский рассматривал внимание через призму организации поведения, а его развитие связывал с «овладением» своим поведением, т. е. с возможностью произвольно управлять своими действиями.

Ю. Б. Гиппенрейтор считала, что внимание – это результат организации деятельности [11].

Таким образом, внимание – это одна из сторон сознания человека, а наличие внимания в деятельности человека делает данную деятельность организованной, активной и продуктивной.

Восприятия, в которых человек познает окружающую действительность, обычно не исчезают бесследно. Они закрепляются, сохраняются и воспроизводятся в дальнейшем в форме узнавания виденных людей, ландшафтов, предметов, воспоминаний о пережитом. Память является основой психической жизни личности. Клинические наблюдения показывают, что «человек без памяти» перестает быть личностью, поскольку действует под влиянием примитивных потребностей и сиюминутных внешних стимулов, как автомат.

Память – форма психического отражения, заключающаяся в закреплении и последующем воспроизведении прошлого опыта, делающая возможным его повторное использование в деятельности или возвращение в сферу сознания [9].

**В памяти выделяют процессы,
которые выполняют различные функции:**

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

По времени сохранения материала различают:

- **кратковременную память (КП).** Первоначально в нее поступает информация, которая сохраняется 5–7 минут, затем может забыться, но, если сделать 1–2 повторения, то перейдет в долговременную память. Объем ее ограничен (7 ± 2). Это число

установил Миллер. Объем КП у каждого человека индивидуален;

- **долговременную (ДП).** Здесь откладывается только то, что было в КП. Объем безграничен, длительность хранения неограничена. Человек может забыть (амнезия) только факты и события, но не навыки. ДП имеет смысловую организацию;

- **оперативную (ОП).** В ней образуется «рабочая смесь» поступающих из КП и ДП материалов. ОП тесно связана с целями, задачами и содержанием деятельности, которую выполняет человек.

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

- **двигательная** – генетически первичный вид памяти;
- **эмоциональная;**
- **образная** – зрительная, слуховая; так называемые «профессиональные типы памяти» – обонятельная, осязательная, вкусовая;
- **словесно-логическая** – специфическая память на мысли, суждения, умозаключения.

Лучше запоминается то, с чем человек действует. Непроизвольно запоминается материал, который вызывает активную умственную работу над ним. Важным условием запоминания материала является его понимание [24]. 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.

Приемы запоминания:

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

Приемы логического запоминания:

- составление плана;
- разбивка материала на части;
- связывание частей в единую цепь ассоциаций.

Материал, который нужно сохранить надолго, нуждается в заучивании и повторении. Первое повторение через 40 минут

после заучивания. В первые дни после заучивания нужно повторять часто: 1-й день – 23 повторения, 2-й день – 1–2 повторения, 3-й день – 7 повторений, 8-й день – 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 периодическими повторениями через 10 дней лучше, чем концентрированное и направленное заучивание большого материала в сжатые сроки.

Забывание происходит медленнее, когда между забыванием и воспроизведением по памяти человек прерывается на сон, чем в том случае, когда он занят каким-нибудь делом. Отрицательные эмоции подавляют воспроизведение.

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

3.2. Психологические особенности мышления и воображения

Жизнь человека постоянно ставит перед ним сложные задачи и проблемы. Возникновение проблем, трудностей, неожиданностей означает, что в окружающей действительности есть еще много неизвестного, непонятого, скрытого, требующего глубокого познания мира. Мышление человека всегда устремлено в глубины неизведанного, нового [33].

Мыслительная деятельность весь свой материал получает из чувственного познания. Через ощущение и восприятие мышление непосредственно связано с внешним миром и является его отражением. Но чувственная картина мира недостаточна для глубокого всестороннего познания, так как в ней не отражены сложнейшие взаимодействия различных предметов, событий, явлений, их причины и следствия, взаимопереходы.

В процессе мышления человек выходит за пределы чувственного познания, т. е. может познавать то, что непосредственно наблюдать невозможно.

Например, свойства элементарных частиц, которые не увидеть и с помощью микроскопа.

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

В отличие от восприятия и ощущения, которые получают 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. Основной единицей мышления являются понятия.

Свойства понятий

1. Понятие – это обобщение того или иного класса объектов.

2. Для возникновения понятия используют логические формы рассуждения.

3. В содержании понятия отражаются существенные, абстрактные свойства предметов и явлений, недоступные прямому чувственному наблюдению.

Понятие как элемент логической формы мышления тесно связано с суждениями и умозакключениями.

Суждение – это отражение связей между предметами и явлениями действительности. Например, металлы расширяются при нагревании (устанавливаем связь между изменениями температуры и объемом металлов).

Умозакключение – мыслительный процесс, в результате которого из одного или нескольких суждений (посылок) получают новое суждение, которое называется *заключением*, или *следствием*.

К основным умственным операциям (этапам мышления), которые осуществляются при работе над материалом относятся: ***сравнение, анализ, синтез, абстракция, конкретизация, обобщение.***

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, т. е. происходит оперирование образами и производятся мысленно операции, не осуществляемые в реальной действительности [35];

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

До недавнего времени считалось, что символическим интеллектом обладает только человек. Попытки обучить высших животных человеческой речи не приводили к успеху. Тем не менее, в 1980 г. американцам – супругам Гарднер удалось обучить шимпанзе языку глухонемых. Выяснилось, что трудности предыдущих попыток были связаны не столько с интеллектуальными возможностями животных, сколько с ограничениями артикуляторного аппарата или фонематического слуха.

Мышление делится на виды в зависимости от того, чем оно оперирует: символами, образами или действиями. В силу направленности этого процесса выделяют практическое мышление, теоретическое, творческое, репродуктивное.

Практическое мышление совершается в ходе практической деятельности и направлено на решение конкретных задач. Начинается с проблемной ситуации, которую надо решить.

Теоретическое мышление направлено на познание и объяснение действительности; предполагает создание гипотезы, новой идеи, образа.

Творческое мышление связано с открытием принципиально нового знания, с генерацией собственных оригинальных идей.

Рассмотрим наиболее известные теории, объясняющие процесс мышления. Их можно разделить на две большие группы: те, которые исходят из гипотезы о наличии у человека природных, не изменяющихся под влиянием жизненного опыта интеллектуальных способностей, и те, в основу которых

положено представление о том, что умственные способности человека в основном формируются и развиваются прижизненно.

Идея априорно существующих интеллектуальных способностей (задатков) характерна для гештальтпсихологии, согласно которой способность формировать и преобразовывать структуры, видеть их в реальной действительности и есть основа интеллекта. В гештальтпсихологии это понималось как интуитивное усмотрение искомого решения за счет обнаружения нужной для него связи или структуры. В русле гештальттеории стали обращать особое внимание на моменты интуиции и творчества в мышлении [42].

В бихевиоризме мышление рассматривалось как процесс формирования сложных связей между стимулами и реакциями, становления практических умений и навыков, связанных с решением задач. Благодаря бихевиоризму в сферу психологических исследований вошло практическое мышление.

Определенные заслуги в решении проблем психологии мышления есть и у психоанализа. Они связаны с привлечением внимания к бессознательным формам мышления, а также к изучению зависимости мышления от мотивов и потребностей человека.

Другие концепции интеллекта предполагают признание неврожденности умственных способностей, возможность и необходимость их прижизненного развития. Они объясняют мышление, исходя из воздействия внешней среды, идеи внутреннего развития субъекта или взаимодействия того и другого.

В психологической науке, основанной на учении о деятельности природы психики человека, мышление получило новую трактовку. Его стали понимать как особый вид познавательной деятельности. Впервые появилась возможность ставить и решать вопросы о генезисе мышления, его формировании и развитии у детей в результате целенаправленного обучения.

Мышление в теории деятельности стали понимать, как прижизненно формирующуюся способность к решению разнообразных задач и целесообразному преобразованию

действительности, направленному на то, чтобы открывать ее стороны, скрытые от непосредственного наблюдения.

А. Н. Леонтьев, подчеркивая произвольный характер высших форм человеческого мышления, их производность от культуры и возможность развития под влиянием социального опыта, писал, что «...мышление человека не существует вне общества, вне языка, вне накопленных человечеством знаний и выработанных им способов мыслительной деятельности: логических, математических и других действий и операций...»

Отдельный человек становится субъектом мышления, лишь овладев языком, понятиями, логикой. Внутренняя, мыслительная деятельность не только является производной от внешней, практической, но имеет принципиально то же самое строение. Деятельностная теория мышления способствовала решению многих практических задач, связанных с обучением и умственным развитием детей. На ее базе были построены такие теории обучения (их можно рассматривать и в качестве теорий развития мышления), как теория П. Я. Гальперина, теория Л. В. Занкова, теория В. В. Давыдова [14].

В последние несколько десятилетий на базе успехов в разработке идей кибернетики, информатики, алгоритмических языков высокого уровня в математическом программировании появилась возможность построения новой, информационно-кибернетической теории мышления. В ее основе лежат понятия алгоритма, операции, цикла и информации. Оказалось, что многие специальные операции, которые применяются в программах машинной обработки информации и в процессе решения задач посредством ИТ-технологий, аналогичны тем, которыми в мышлении пользуется человек. Это открывает широчайшие возможности изучения операций человеческого мышления и построения моделей искусственного интеллекта.

«Мышление, – писал психолог А. В. Брушлинский (1977), – это всегда искание и открытие существенно нового». Одним из первых исследователей творческого мышления был М. Вертгеймер. Процесс решения задачи в результате простого припоминания и механического повторения, согласно Вертгеймеру, не является разумным мышлением. Он связывает творческое мышление с адаптивностью и структурностью [30].

Адаптивность означает, что творческие процессы направлены на улучшение ситуации. Структурность – такое свойство творческого мышления, когда в процессе решения проблемной ситуации происходит ее анализ с последующим изменением функциональных значений отдельных элементов в рамках целостной структуры.

М. Вертгеймер утверждал, что задания, стимулирующие творческое мышление, должны быть нетипичными, необычными. Человек, который решает творческую проблему, должен взглянуть на ситуацию по-новому, стараясь использовать скрытые свойства объектов, их непривычные связи.

Разделение мышления на продуктивное (творческое) и репродуктивное (воспроизводящее) достаточно условно и проводится на основе как объективных, так и субъективных критериев. В любом мыслительном акте существует творческая, порождающая часть, связанная с генерацией гипотез, и исполнительная часть, связанная с их реализацией и проверкой.

Творческой является такая мыслительная деятельность, которая приводит к получению нового результата, нового продукта.

К критерию новизны продукта обычно добавляют критерий новизны процесса, с помощью которого этот продукт был получен (новый метод, прием, способ действия).

Мыслительный акт является творческим в том случае, если он не мог быть получен в результате простого логического вывода или действия по алгоритму. Творческий мыслительный акт требует устойчивой и длительной или более кратковременной, но очень сильной мотивации. Творческое мышление проявляется в способности самостоятельно увидеть, сформулировать проблему. Моменту нахождения решения предшествует наличие ярко выраженного эмоционального переживания.

Творческое мышление имеет хорошо выраженные особенности [30]:

- оригинальность;
- необычность высказываемых идей;

- семантическая гибкость – создание нового функционального назначения;
- образная адаптивная гибкость – изменение формы восприятия объекта;
- семантическая спонтанная гибкость – способность продуцировать разнообразные идеи.

Базовой составляющей творческого потенциала являются специальные знания, широта кругозора, а также внутренняя и внешняя готовность к творчеству. Это такое состояние субъекта, которое обеспечивает наиболее благоприятную реализацию его личностных качеств, связанных с социальными отношениями.

Другим важным элементом творчества является способность к импровизации, которая на фоне вдохновения рождается как бы из ничего – из смутной потребности творческого самоосуществления.

Известные приемы импровизации:

- перебор всех возможных потенциальных решений, случайных возможностей (в математике, планировании);
- поиск ассоциативной доминанты (в познании, понимании чего-либо);
- создание художественного образа (в поэзии);

Определяющими признаками импровизации являются:

- внезапность, озарение, когда цели и средства решения задачи появляются одновременно;
- ассимилирование посторонней идеи, превращение ее в свою насущную;
- инверсия, опережение реализации намерения, когда рука сама ведет мысль; эскизы или формулы появляются на бумаге прежде, чем они оформились в голове.

Таким образом, способность к опережающему отражению и импровизации – важный компонент творческого потенциала.

Как и мышление, к числу высших познавательных процессов, в которых отчетливо обнаруживается специфический человеческий характер деятельности, принадлежит воображение.

Необходимый элемент творческой деятельности человека, выражающийся в построении образа продуктов труда, а также обеспечивающий создание программы

поведения в тех случаях, когда проблемная ситуация характеризуется неопределенностью [9], воображение тесно связано с мышлением.

Подобно мышлению, оно позволяет предвидеть будущее и возникает в проблемной ситуации. Воображение работает на том этапе познания, когда неопределенность ситуации весьма велика.

Форма воображения, при которой образы не воплощаются в жизнь, намеченные программы поведения не реализуются, называется *пассивным воображением*. Образы фантазии, преднамеренно вызванные, но не связанные с волей, направленной на воплощение их в жизнь, называются *грёзами*. Если пассивное воображение может быть подразделено на преднамеренное и непреднамеренное, то активное воображение может быть творческим и воссоздающим.

Воображение, имеющее в своей основе создание образов, соответствующих описанию, называют воссоздающим. Например, при чтении как учебной, так и художественной литературы, при изучении географических карт и исторических описаний необходимо постоянно воссоздавать при помощи воображения то, что отображено в этих книгах, на картах и описаниях.

Творческое воображение, в отличие от воссоздающего, предполагает самостоятельное создание новых образов, которые реализуются в оригинальных и ценных продуктах деятельности.

Значимость человеческой личности во многом зависит от того, какие виды воображения преобладают в ее структуре. Процессы воображения имеют аналитико-синтетический характер, как и процессы восприятия, памяти, мышления.

Характеризуя воображение, необходимо подчеркнуть, что сущность его составляет процесс преобразования представлений, создание новых образов на основе имеющихся. Воображение, фантазия – это отражение реальной действительности в новых, неожиданных, непривычных сочетаниях и связях.

Так, даже если придумать что-то, на первый взгляд, совершенно необычное, при тщательном рассмотрении

выяснится: все элементы, из которых сложился вымысел, взяты из жизни, почерпнуты из прошлого опыта, являются результатами преднамеренного анализа бесчисленного множества фактов.

Мечты, фантазии – необходимое условие претворения в жизнь творческих сил человека, направленных на преобразование действительности. Роль фантазии в жизни людей исключительно велика.

Синтез представлений в процессах воображения осуществляется в различных формах. Наиболее простая, элементарная форма синтезирования образов – **агглютинация** – предполагает «склеивание» различных, в повседневной жизни не соединяемых качеств, свойств, частей. Например, русалка, избушка на курьих ножках, кентавр.

Гибридолизация характеризуется увеличением или уменьшением предмета. Например, *Великан* – огромный, как гора, и *Мальчик-с-пальчик*. А также изменением количества частей предмета и их смещением. Например, многорукие богини, дракон с семью головами. Возможный путь создания образа фантазии – **заострение**, подчеркивание каких-либо признаков. При помощи этого приема создаются дружеские шаржи и злые карикатуры. Синтез представлений в воображении может быть произведен при помощи **типизации**, широко используемой в художественной литературе, скульптуре, живописи, для которых характерно выделение существенного, повторяющегося в однородных фактах и воплощение их в конкретном образе [33].

Специфическая особенность творческого воображения заключается в том, что оно отклоняется от привычного хода ассоциаций, подчиняя его тем эмоциям, мыслям, стремлениям, которые преобладают в данный момент в психике художника. Так, на вопрос, какие ассоциации вызывает вывеска мастерской «Ремонт часов», были зафиксированы следующие высказывания:

- мои часы давно нуждаются в чистке, отстают;
- надо как-нибудь зайти сюда;
- часовая мастерская у нас в микрорайоне есть, а вот обувная все никак не откроется и т.д.

У поэта возникает такая цепь ассоциаций: *«Ремонт часов, ремонт минут, ремонт недели, месяца, // Отремонтируйте мне год – он прожит неисправно»*.

Воображение, как и все другие психические процессы, является функцией коры больших полушарий, а также гипоталамо-лимбической системы (благодаря работе глубинных отделов мозга).

Экспериментально было выявлено, что при повреждении этой системы у человека происходят характерные расстройства психики: возникает впечатление, что его поведение не регулируется определенной программой. Например, когда такому человеку предлагают купить определенные товары, он исправно выполняет задание, но затем не может понять, что с ними надо делать и станет бесцельно бродить по магазину, пока не получит новую инструкцию.

Воображение очень сильно влияет на протекание физиологических процессов. Известны так называемые «идеомоторные акты» – движения, возникающие, когда человек только представляет их себе. Например, движение маятника с привязанным грузом.

3.3. Особенности эмоционально-волевой сферы человека

Любые проявления активности человека сопровождаются эмоциональными переживаниями. Познавая действительность, человек так или иначе относится к предметам и явлениям, событиям, к другим людям, своей личности. Одни явления действительности радуют его, другие – печалят, третьи – возмущают и т. д. Радость, печаль, восхищение, возмущение, гнев, страх и др. – все это различные виды отношения человека к действительности, которые находят свое выражение в эмоциях.

Эмоции – особый класс субъективных психологических состояний, отражающих в форме непосредственных переживаний процесс и результаты практической деятельности, направленной на удовлетворение актуальных потребностей человека [33].

Человек является самым эмоциональным из представителей животного мира. Богатство эмоционального мира человека является полезным для выживания и развития человечества. Нередко слова «эмоция» и «чувство» употребляются как синонимы. В более узком значении эмоция – это непосредственное, временное переживание какого-нибудь более постоянного чувства.

Например, эмоцией называется не само чувство любви к музыке как укоренившаяся особенность человека, а состояние наслаждения, восхищения, которое он переживает, испытывает, слушая музыку. В форме отрицательной эмоции переживается чувство возмущения при слушании музыкального произведения в плохом исполнении.

Возникновение эмоций обусловлено возбуждением подкорковых центров и вегетативной нервной системы (симпатической нервной системы). Эмоции вызывают изменения в органах кровообращения, в органах дыхания, в органах пищеварения, в функционировании высшей нервной деятельности (т. е. влияют на мышление, память, координацию движений, продуктивность деятельности) [9].

Определенная роль принадлежит также второй сигнальной системе – слову, так как слово является сигналом для возникновения чувств, эмоций и основой формирования высших чувств (моральных, интеллектуальных, эстетических).

Многообразные проявления эмоциональной жизни человека подразделяются на ***аффекты, собственно эмоции, чувства, настроения и стресс.***

Аффекты – эмоциональные процессы, быстро овладевающие человеком и бурно протекающие. Они характеризуются значительными изменениями сознания, нарушением контроля действий, утратой самообладания, а также изменением всей жизнедеятельности организма. Аффекты кратковременны, так как сразу вызывают громадную затрату сил: они похожи на вспышку чувства, взрыв, налетевший шквал. Если обычная эмоция – это душевное волнение, то аффект – буря.

Развитие аффекта подчиняется следующей закономерности: чем более сильным является исходный

мотивационный стимул поведения и чем больше усилий пришлось затратить на то, чтобы его реализовать, тем меньше полученный результат, тем мощнее возникающий аффект. Аффекты препятствуют нормальной организации поведения, его разумности. Они оставляют сильные и устойчивые следы в долговременной памяти.

Важно не допустить развитие аффекта, сдержаться, не потерять власть над собой. Это может сделать каждый нормальный человек. Общеизвестно народное средство: если хочешь сдержаться, попробуй посчитать про себя хотя бы до десяти. Любое чувство может переживаться в аффективной форме. Например, аффективный восторг на стадионах, в зрительном зале, переживание «безумной» любви.

Эмоции – более длительные состояния. Они предвосхищают результат и носят опережающий характер, отражая событие в форме обобщенной субъективной оценки личностью определенной ситуации, связанной с удовлетворением потребностей человека.

В одних случаях эмоции отличаются действенностью. Они становятся побуждениями к поступкам, к высказываниям, увеличивают напряжение сил и называются **стеническими**. От радости человек готов горы перевернуть. Переживая сочувствие к товарищу, он ищет способа помочь ему.

В других случаях эмоции характеризуются пассивностью, или созерцательностью – переживание чувств расслабляет человека. От страха у него могут «ноги подкоситься». Такие эмоции называются **астеническими**.

Чувства – переживаемые в различной форме внутренние отношения человека к тому, что происходит в его жизни, что он познает или делает. Чувства имеют четко выраженный предметный характер. Человек не может переживать чувство вообще, безотносительно, только чувство к кому-нибудь или чему-нибудь. Например, невозможно испытывать чувство любви, если нет объекта привязанности. Чувства делятся на *моральные* (переживание человеком его отношения к другим людям), *интеллектуальные* (связанные с познавательной деятельностью), *эстетические* (чувство красоты при восприятии искусства, явлений природы),

практические (чувства, связанные с деятельностью человека). Чувства бывают очень устойчивыми и длительными. Проявление сильного и устойчивого положительного чувства к чему-либо или к кому-либо называется страстью.

Настроение – общее эмоциональное состояние, окрашивающее в течение значительного времени все поведение человека. Настроение может быть радостное или печальное; бодрое или вялое; возбужденное или подавленное; серьезное или легкомысленное; раздражительное или добродушное. На настроение человека влияют разные причины. Например, удовлетворенность или неудовлетворенность всем ходом жизни, в частности, тем, как складываются отношения на работе, дома, в университете, в семье, как разрешаются всяческие противоречия, возникающие на жизненном пути человека.

В большей степени настроение зависит от общих показателей здоровья, особенно от состояния нервной системы и желез внутренней секреции, регулирующих обмен веществ. Занятия любимым делом, спортом полезны для улучшения настроения, но особенно важны содержательность деятельности, удовлетворенность ею и моральная поддержка в связи с этим близких людей.

Причины того или иного настроения не всегда ясны. Так, дурное настроение может быть связано с невыполненным обещанием, незаконченным делом. Это может угнетать человека, хотя он и не осознает данный факт, утверждая, что у него просто плохое настроение. Важно уметь разбираться в своих настроениях, чтобы по возможности устранять объективные причины, влияющие на них негативно.

Итак, процесс удовлетворения или неудовлетворения потребностей вызывает у человека специфические переживания, приобретающие различные формы (эмоции, аффекты, настроения, собственно чувства). Особую форму переживания чувств, близкую по своим психологическим характеристикам к аффекту, но по длительности протекания приближающуюся к настроениям, представляют стрессовые состояния, или **эмоциональный стресс**. В наши дни это наиболее распространенный аффект.

Стресс – состояние чрезмерно сильного и длительного психологического напряжения, которое возникает у человека, когда его нервная система получает эмоциональную перегрузку. Стрессорами могут быть как неожиданные, неблагоприятные воздействия: опасность, боль, страх, холод, унижение, перегрузки, так и сложные ситуации: необходимость быстро принять ответственное решение, резко изменить стратегию поведения, сделать неожиданный выбор, ответить обидчикам.

Эмоциональный стресс является комплексным процессом, включающим физиологические и психологические компоненты. Организм человека не только отвечает защитной реакцией, но дает обобщенную реакцию, часто мало зависящую от специфики воздействующего раздражителя. *Стресс (от англ. stress – нагрузка, состояние повышенного напряжения); «дистресс» – отрицательная форма стресса – горе, несчастье, недомогание, нужда.*

По словам создателя теории стресса Ганса Селье, «...стресс есть неспецифический ответ организма на любое предъявленное ему требование, который помогает ему приспособиться к возникшей трудности, справиться с ней». Причиной стресса может быть всякая неожиданность, которая нарушает привычное течение жизни. При этом не имеет значения, приятна или неприятна ситуация, с которой столкнулся человек. Имеет значение лишь интенсивность потребности в перестройке или адаптации. Например, матери сообщили о гибели в бою ее единственного сына. Она испытывает страшное душевное потрясение. Если много лет спустя окажется, что сообщение было ложным, и сын неожиданно войдет в комнату целым и невредимым, она почувствует сильнейшую радость. Результаты двух событий – горе и радость – различны, но стрессовое действие – одинаковое [33].

Возникновение и переживание стресса зависит не столько от объективных, сколько от субъективных факторов, особенностей самого человека: оценки им ситуации, сопоставления своих сил и способностей с тем, что от него требуется и т. д. Допустим, человек поссорился с кем-нибудь или с ним произошло какое-то неприятное событие.

Разумеется, он возбужден, не может найти себе места, его гложет обида, досада из-за того, что не сумел себя правильно повести, не нашел нужных слов. Он и рад бы отвлечься от этих мыслей, но снова и снова перед глазами встают сцены случившегося, и опять накатывает волна обиды, негодования.

Выделяют три физиологических механизма стресса.

1. *В коре головного мозга сформировался интенсивный стойкий очаг возбуждения, так называемая «доминанта», которая подчиняет себе всю деятельность организма, все поступки и помыслы человека.* Значит нужно ликвидировать эту доминанту или создать новую. Чем увлекательнее дело, на которое переключается расстроенный человек, тем легче создать конкурирующую доминанту (чтение романа, просмотр фильма, занятие любимым делом).

2. *За появлением доминанты возбуждается глубинная структура мозга – гипоталамус, который заставляет гипофиз выделить в кровь гормон кортизол. Под влиянием кортизола надпочечники выделяют адреналин и гормоны стресса, которые вызывают учащенное сердцебиение, повышение кровяного давления.* В эту фазу подготавливаются условия для интенсивной мышечной нагрузки. Но человек не выпускает скопившуюся мышечную энергию, поэтому в крови долго циркулируют гормоны стресса. Чтобы их нейтрализовать, нужна интенсивная мышечная нагрузка (физическая работа, спортивные занятия).

3. *Если стрессовая ситуация не разрешилась, в кору головного мозга продолжают поступать импульсы, поддерживающие активность доминанты, и в кровь продолжают выделяться гормоны стресса.* Чтобы помочь себе, надо снизить значимость несбывшегося желания или отыскать путь для его реализации. Оптимальный способ избавления от стресса – полностью разрешить конфликт, устранить разногласия, помириться.

Способы снижения значимости конфликта:

1) «выделить из неудачи» все возможные положительные моменты; доказать себе, что «могло быть хуже»; 2) сравнить собственные невзгоды с чужими; 3) пообщаться с близким человеком; 4) переключиться на интересную тему.

Чтобы быстрее нормализовать свое состояние после неприятностей, полезно дать себе усиленную физическую нагрузку. Для экстренного понижения уровня напряжения может быть использовано общее расслабление мускулатуры: мышечное расслабление несовместимо с ощущением беспокойства. Методы релаксации, аутогенной тренировки очень полезны, когда нужно быстро, за 5–10 минут, привести себя в спокойное хорошее состояние.

Эмоциями можно управлять и путем регуляции внешнего их проявления: если хотите легче переносить боль, старайтесь ее не демонстрировать. Важный способ снятия психического напряжения – активизация чувства юмора.

Нужно суметь улыбнуться или рассмеяться в трудной ситуации. Смех приводит к падению тревожности; когда человек посмеялся, его мышцы менее напряжены (релаксация), а также нормализуется сердцебиение.

Существует перечень типичных жизненных ситуаций, которые вызывают стрессовые состояния. Наиболее стрессогенной оказалась ситуация смерти супруга (100 баллов), тюремное заключение (63), травма (53), вступление в брак (50), рождение ребенка (40 баллов).

Важнейшим фактором благополучного преодоления стресса является уверенность в том, что ситуация остается под контролем. Например, служащие, которым было позволено организовать пространство офиса по своему усмотрению, в меньшей степени подвергались разрушительному действию дистресса, чем те, кто работал в раз и навсегда определенном офисном интерьере.

Наиболее разрушительным стрессором признано психическое напряжение, результатом которого являются невротические состояния.

Их основной источник – информационный дефицит, ситуация неопределенности, неумение найти выход из критической ситуации, внутренний конфликт, ощущение своей вины, приписывание человеком себе ответственности даже за те действия, которые он не совершал, и которые от него не зависели.

Близким к «стрессу» понятием является «фрустрация» (от лат. frustration – обман, неудача, тщетное ожидание, расстройство замысла). **Фрустрация переживается как напряжение, тревога, отчаяние, гнев, которые охватывают человека, когда на пути к достижению цели он встречается с неожиданными препятствиями, которые мешают удовлетворению потребности.**

Самой распространенной реакцией на фрустрацию является возникновение агрессивности, направленной чаще всего на препятствия. Агрессивность может быстро перейти в гнев, проявляться в оскорблениях, физических напаках и т. д. Фрустрация влечет за собой эмоциональные нарушения лишь тогда, когда возникает препятствие для сильной мотивации.

Преодоление препятствий требует *волевого усилия – особого состояния нервно-психического напряжения, мобилизующего физические, интеллектуальные и моральные силы человека.* Воля проявляется как уверенность человека в своих силах, решимость совершить тот поступок, который он считает целесообразным и необходимым в конкретной ситуации. **Воля есть сознательное регулирование человеком своего поведения и деятельности, связанное с преодолением внутренних и внешних препятствий [42].**

Первым среди греческих мыслителей к проблеме воли обратился Аристотель, который считал волю основой нравственности человека. Он рассмотрел связь этики и человеческой воли, сделав человека ответственным за свою судьбу и благополучие.

Все действия человека могут быть поделены на две категории: ***произвольные и произвольные.***

Произвольные действия предполагают осознание цели, предварительное представление тех операций, которые могут обеспечить ее достижение, их очередность

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

Воля нужна при выборе цели, принятии решения, при осуществлении действия, и преодолении препятствий. Например, Вам нужно отправиться на утреннюю пробежку, в то время как очень хочется спать. Придется выбрать один мотив из нескольких конкурирующих, а именно: спать; встать; остаться дома и сделать зарядку; поваляться в постели и посмотреть телевизор. В данном случае нужно будет выбрать один мотив при их конфликте. Затем, если удастся усилием воли встать и выйти на пробежку, проявится побудительная функция воли. Во время пробежки могут актуализироваться другие мотивы – пищевой – зайти в магазин, потребность в общении – поговорить с соседом. Но, упрямо следуя намеченному курсу, Вы проявляете волевое усилие при наличии помех. Далее можно сказать себе, что бег необходим для поддержания формы, для похудения, и это уже будет новый мотив, а бег для Вас приобретет новую роль. Так реализуется произвольная регуляция внешних и внутренних действий и психических процессов. Важное место в проблеме воли занимает понятие *«волевого акта»*, имеющего определенную структуру и содержание.

Составляющими волевого акта являются:

1. Наличие цели действия и ее осознание. Цель обычно связана с желаниями и потребностями человека.
2. Наличие нескольких мотивов и также их осознание с выстраиванием определенных приоритетов между мотивами по значимости. В результате волевого усилия удастся затормозить действие одних и усилить действие других мотивов.
3. «Борьба мотивов» как столкновение в процессе выбора того или иного действия противоречивых тенденций, желаний, побуждений. Иногда «борьба мотивов» может принимать хроническую форму и порождать такое качество, как нерешительность, а в ситуативном выражении она провоцирует переживание внутреннего конфликта.
4. Принятие решения относительно выбора того или иного варианта поведения – это фаза «разрешения» борьбы мотивов. Здесь возникает либо чувство облегчения и снятия напряжения либо состояние беспокойства, связанное с неуверенностью в правильности принятого решения.
5. Реализация принятого решения [33].

Волевые проявления человека определяются также тем, кому он склонен приписывать ответственность за результаты собственных действий. Качество, характеризующее склонность человека приписывать ответственность за результаты своей деятельности внешним силам и обстоятельствам или, напротив, собственным усилиям и способностям, называется **локализацией контроля**. И поскольку волевые действия связаны с функционированием мозга, важная роль принадлежит лобным долям мозга. Их поражение приводит к абулии – болезненному безволию.

Абулия – это возникающее на почве мозговой патологии отсутствие побуждений к деятельности, неспособность при понимании необходимости принять решение действовать или исполнять его.

Выполняя различные виды деятельности, преодолевая при этом внешние и внутренние препятствия, человек вырабатывает в себе такие волевые качества, как: целеустремленность, решительность, самостоятельность, инициативность, настойчивость, выдержка, дисциплинированность, мужество.

Чтобы воспитать волю, необходимо создавать условия для успеха деятельности (что вызывает чувство радости), активизировать самостоятельность, повышать веру в способность преодолевать трудности. Но воля и волевые качества могут у человека не сформироваться, если условия жизни и воспитания в детстве были неблагоприятными. У избалованного ребенка, все желания которого беспрекословно осуществляются, воля не формируется, потому что ребенок подавлен жесткой волей и указаниями взрослых, и попросту неспособен сам принимать решения.

3.4. Психические свойства человека

Психика каждого человека уникальна. Ее неповторимость связана как с особенностями биологического и физиологического строения и развития организма, так и с единственной в своем роде композицией социальных связей и контактов.

К биологически обусловленным подструктурам личности относится, прежде всего, темперамент.

Когда говорят о темпераменте, то имеют в виду многие психические различия между людьми – различия по глубине, интенсивности, устойчивости эмоций, эмоциональной впечатлительности, темпу, энергичности действий и другие динамические, индивидуально-устойчивые особенности психической жизни, поведения и деятельности.

Ученые и практики признают, что **темперамент** – биологический фундамент, на котором формируется личность как социальное существо. Темперамент отражает динамические аспекты поведения, преимущественно врожденного характера, поэтому свойства темперамента наиболее устойчивы и постоянны по сравнению с другими психическими особенностями человека [49].

В структуре темперамента можно выделить три главных компонента: *общую активность индивида, его двигательные проявления и его эмоциональность*. **Общая психическая активность** характеризует «динамические» особенности личности, ее тенденции к самовыражению, эффективному освоению и преобразованию внешней действительности. Степени активности распределяются от вялости, инертности до предельной энергичности, стремительности действий.

Двигательный, или моторный компонент определяется его значением как средства, с помощью которого актуализируется внутренняя динамика психических состояний. Среди динамических качеств двигательного компонента следует выделить быстроту, силу, резкость, ритм, амплитуду и ряд других признаков мышечного движения (часть из них относится и к речевой моторике).

Эмоциональность характеризует особенности возникновения, протекания и прекращения разнообразных чувств, аффектов и настроений. Основные моменты эмоциональности – впечатлительность, импульсивность, эмоциональная лабильность. *Впечатлительность* выражает степень аффективной восприимчивости субъекта, *импульсивность* – быстроту, с которой эмоция становится побудительной силой поступков и действий, *эмоциональная лабильность* – скорость, с которой данное эмоциональное состояние прекращается или сменяется другим.

Прежде чем перейти к рассмотрению различных видов и особенностей темперамента, следует оговориться, что нет лучших и худших темпераментов, каждый из них имеет свои положительные стороны, поэтому главные усилия должны быть направлены не на исправление, а на разумное использование в конкретной деятельности его достоинств [49].

Создателем учения о темпераментах считается древнегреческий врач Гиппократ (V в. до н. э.). Он утверждал, что люди различаются соотношением 4 основных «соков организма» – крови, флегмы, желтой желчи и черной желчи. Исходя из его учения, самый знаменитый после Гиппократа врач античности Клавдий Гален (II в. до н. э.) разработал первую типологию темпераментов, которую изложил в известном трактате «De temperamentum» (*от лат.* – соразмерность», «правильная мера»).

Согласно учению Клавдия Галена, **тип темперамента зависит от преобладания в организме одного из соков.**

Он выделил типы темпераментов, которые и в наше время пользуются широкой известностью: **сангвиник** (*лат. sanguis* – кровь), **флегматик** (*греч. phlegma* – флегма), **холерик** (*греч. chole* – желчь), **меланхолик** (*греч. melas chole* – черная желчь). Эта концепция имела огромное влияние на ученых на протяжении многих столетий.

Вместе с тем возникали самые различные типологии темпераментов. Наибольший интерес представляют те из них, в которых свойства темперамента, понимаемые как наследственные или врожденные, связывались с индивидуальными различиями в особенностях телосложения. Эти типологии получили название «*конституциональных типологий*». Среди них можно выделить типологии Э. Кречмера, У. Шелдона.

В психологической науке большинство конституционных концепций стало объектом острой критики. Основной недостаток подобных теорий состоит в том, что в них недооценивается, а иногда просто открыто игнорируется роль среды и социальных условий в формировании психологических свойств индивида.

И. П. Павловым была предложена и получила развитие в работах его последователей теория связи некоторых общих свойств нервных процессов с типами темперамента. По мнению И. П. Павлова, свойства нервной системы образуют физиологическую основу темперамента, который является психическим проявлением общего типа нервной системы.

И. П. Павлов понимал тип нервной системы как врожденный, относительно слабо подверженный изменениям под воздействием окружения и воспитания. Он предложил распространить типы нервной системы, установленные в исследованиях на животных, и на людей.

Каждый человек имеет вполне определенный тип нервной системы, проявления которого, т. е. особенности темперамента, составляют важную сторону индивидуально психологических различий [49].

И. П. Павлов выделил 4 основных типа высшей нервной деятельности:

- сильный, подвижный, уравновешенный – **сангвиник**;
- сильный, подвижный, неуравновешенный – **холерик**;
- сильный, уравновешенный, инертный – **флегматик**;
- слабый, неуравновешенный, малоподвижный –

меланхолик.

Позднее были открыты новые свойства нервной системы – **лабильность** (Б. М. Теплов, В. Д. Небылицын), **общая конституция организма** (В. М. Русалов) [11].

Сангвиник – человек с повышенной реактивностью, но при этом активность и реактивность у него уравновешены. Он живо, возбужденно откликается на все, что привлекает его внимание, обладает живой мимикой и выразительными движениями. По незначительному поводу он громко хохочет, а несущественный факт может сильно его рассердить. По его лицу легко угадать его настроение, отношение к предмету или человеку. У него высокий порог чувствительности, поэтому он не замечает очень слабых звуков и световых раздражителей.

Обладая повышенной активностью, будучи очень энергичным и работоспособным, он активно принимается за новое дело и может долго работать, не утомляясь. Способен быстро сосредоточиться, дисциплинирован, при желании может

сдерживать проявление своих чувств и непроизвольные реакции. Ему присущи быстрые движения, гибкость ума, находчивость, быстрый темп речи, быстрое включение в новую работу. Высокая пластичность проявляется в изменчивости чувств, настроений, интересов, стремлений.

Сангвиник легко сходится с новыми людьми, быстро привыкает к новым требованиям и обстановке. Без усилий не только переключается с одной работы на другую, но и в большей степени откликается на внешние впечатления, чем на субъективные образы и представления о прошлом и будущем, *экстраверт*.

Холерик, как и сангвиник, отличается малой чувствительностью, высокой реактивностью и активностью. Но у холерика реактивность явно преобладает над активностью, поэтому он необуздан, несдержан, нетерпелив, вспыльчив. Он менее пластичен и более инертен, чем сангвиник. Отсюда – большая устойчивость стремлений и интересов, большая настойчивость, возможны затруднения в переключении внимания, он скорее *экстраверт*.

Флегматик обладает высокой активностью, значительно преобладающей над малой реактивностью, малой чувствительностью и эмоциональностью. Его трудно рассмешить и опечалить. Когда вокруг громко смеются, он может оставаться невозмутимым. При больших неприятностях остается спокойным. Обычно у него бедная мимика, движения невыразительны и замедлены, так же как и речь. Он ненаходчив, с трудом переключает внимание и приспосабливается к новой обстановке, медленно перестраивает навыки и привычки. При этом он энергичен и работоспособен. Отличается терпеливостью, выдержкой, самообладанием. Как правило, трудно сходится с новыми людьми, слабо откликается на внешние впечатления, *интроверт*.

Меланхолик – человек с высокой чувствительностью и малой реактивностью. Повышенная чувствительность при большой инертности приводит к тому, что незначительный повод может вызвать у него слезы, он чрезмерно обидчив, болезненно чувствителен. Мимика и движения меланхолика невыразительны, голос тихий, движения бедны. Обычно он

неуверен в себе, робок, малейшая трудность заставляет его опускать руки. Он неэнергичен и ненастойчив, легко утомляется и малоработоспособен. Ему присуще легко отвлекаемое и неустойчивое внимание, замедленный темп всех психических процессов. Большинство меланхоликов *интроверты*.

Для психолого-педагогического воздействия необходимо учитывать возможный тип темперамента, с особенностями которого тесно связана продуктивность работы человека.

Советы Р. М. Грановской:

- подвижность (реактивность) **сангвиника** может принести дополнительный эффект, если работа требует смены объектов общения, рода занятий. Перед сангвиником следует непрерывно ставить новые, по возможности интересные задачи, требующие от него сосредоточенности и напряжения.

- деятельность **холерика** полезно как можно чаще контролировать. В работе с ним недопустимы резкость, несдержанность, так как они могут вызвать отрицательную ответную реакцию. В то же время любой поступок его должен быть требовательно и справедливо оценен. При этом отрицательные оценки необходимы лишь в очень энергичной форме и настолько часто, насколько это требуется для улучшения результатов его работы или учебы;

- **флегматик** требует к себе систематического внимания, его нужно вовлечь в активную деятельность и заинтересовать, но нельзя быстро переключать с одной задачи на другую;

- в отношении **меланхолика** недопустимы не только резкость, грубость, но и просто повышенный тон, ирония. Меланхолик – самый чувствительный и ранимый тип. Он требует особого внимания, с ним надо быть предельно мягким и доброжелательным. Следует вовремя похвалить его за проявленные успехи, решительность и волю. О его проступке лучше поговорить с ним наедине. Отрицательную оценку использовать как можно осторожнее, всячески смягчая ее негативное воздействие.

Волевые качества: готовность преодолевать трудности, степень настойчивости, самостоятельности, решительности отражаются в характере. Это каркас личности.

Характер можно определить как индивидуальное сочетание наиболее устойчивых, существенных особенностей личности, проявляющихся в поведении, в определенном отношении:

- к себе (степень требовательности, критичности, самооценки);
- к другим людям (индивидуализм, коллективизм, эгоизм, альтруизм, жестокость, доброта, грубость, вежливость);
- к порученному делу (лень – трудолюбие, аккуратность – неряшливость, инициативность – пассивность, организованность);

Характер человека – это сплав врожденных свойств высшей нервной деятельности с приобретенными в течение жизни индивидуальными чертами [49]. В зависимости от степени выраженности характеров можно выделить три зоны:

- абсолютно нормальных характеров;
- выраженных характеров (акцентуаций);
- характеров с сильными отклонениями (психопатиями).

Первые две зоны можно считать психологической нормой, а зона характеров с психопатиями является патологией.

П. Б. Ганнушкин выделял три критерия психопатического характера:

- характер относительно стабилен во времени и мало меняется в течение жизни;
- тотальность проявления характера, когда одни и те же черты характера наличествуют и дома, и на работе, и на отдыхе. Если человек «на людях один», а дома другой – он не психопат;
- социальная дезадаптация – неумение адаптироваться в обществе, из-за чего страдает и сама личность, и окружающие люди.

Процесс формирования характера начинается в детстве. Поэтому отказ от шаблона в воспитании ребенка предполагает творческий подход к вопросам формирования его характера и самой личности.

Характер человека проявляется в системе отношений:

- к другим людям (общительность – замкнутость, правдивость – лживость, тактичность – грубость);
- к делу (ответственность – недобросовестность, трудолюбие – лень);

- *к себе* (скромность – самовлюбленность, самокритичность – самоуверенность, гордость – приниженность).

- *к собственности* (щедрость – жадность, бережливость – расточительность, аккуратность – неряшливость).

Следует отметить определенную условность данной классификации и тесную взаимосвязь, взаимопроникновение указанных аспектов отношений. Так, например, если человек проявляет грубость, то это касается его отношений к людям; но если при этом он работает учителем, то здесь уже необходимо говорить об его отношении к делу (недобросовестность), об отношении к самому себе (самовлюбленность).

Выступая как прижизненное образование человека, **характер определяется и формируется в течение всей его жизни.** По мере того, как формируется определенный образ жизни человека (включая образ мыслей, чувств, побуждений, действий в их единстве) формируется и сам человек. Большую роль при этом играют общественные условия и конкретные жизненные обстоятельства, в которых проходит жизненный путь человека, на основе его природных свойств и в результате его деяний и поступков.

Наиболее интересные и жизненно правдивые описания характера (известные как «типологии характера») возникли в пограничной области, на стыке двух дисциплин: психологии и психиатрии. Они принадлежат талантливым клиницистам, которые в своих типологиях обобщили многолетний опыт работы с людьми – опыт наблюдений за их поведением, изучения их судеб, помощи в жизненных трудностях.

Назовем здесь таких известных ученых, как К. Юнг, Э. Кречмер, П. Ганнушкин, К. Леонгард, А. Личко [27].

Первые работы этого направления содержали небольшое количество типов. Так, К. Юнг выделил два основных типа характера: *экстравертированный* и *интровертированный*; Э. Кречмер также описал всего два типа: *циклоидный* и *шизоидный*. Но со временем количество их увеличилось: у П. Ганнушкина находим уже порядка семи типов («групп») характеров; у К. Леонгарда – порядка десяти. А. Личко выделяет одиннадцать типов акцентуаций: *гипертимный*, *циклоидный*, *лабильный*, *астено-невротический*, *сензитивный*,

психастенический, шизоидный, эпилептоидный, истероидный, неустойчивый и конформный [27].

Рассмотрим ярко выраженные (противоположные) черты двух разных типов акцентуаций.

Гипертимный тип отличается почти всегда хорошим, даже слегка приподнятым настроением, высоким жизненным тонусом, брызжущей энергией, неудержимой активностью. Постоянно стремится к лидерству, причем неформальному. Хорошее чувство нового сочетается у него с неустойчивостью интересов, а большая общительность – с неразборчивостью в знакомствах. Легко осваивается в незнакомой обстановке. Переоценивает свои возможности, строит чрезмерно оптимистические планы на будущее. Короткие вспышки раздражения бывают вызваны стремлением окружающих подавить его активность и тенденции лидера.

Главными чертами **Шизоидного типа** являются замкнутость и недостаток интуиции в процессе общения. Такой человек трудно устанавливает неформальные эмоциональные контакты, и это нередко тяжело переживается. Быстрая истощаемость в контакте побуждает его к еще большему уходу в себя. Недостаток интуиции и сопереживания проявляется неумением понять невысказанное другими, угадать желания людей. Его внутренний мир почти всегда закрыт для других и заполнен увлечениями и фантазиями (которые отличаются силой, постоянством и нередко необычностью, изысканностью), но предназначены только для себя и служат утешению честолюбия или носят эротический характер. Богатые эротические фантазии сочетаются с внешней асексуальностью. Алкоголизация и делинквентное (антиобщественное, противоправное) поведение встречаются довольно редко.

Существует ли **нормальный характер**, и если да, то, как он проявляется? Формальный ответ на этот вопрос как-будто очевиден; нормальный характер, конечно, существует: это характер без отклонений. Человек обладает нормальным характером, если он не излишне живой – и не излишне заторможенный, не излишне замкнутый – и не излишне открытый, не излишне тревожный – и не излишне беззаботный... Следуя этому, пришлось бы перечислять все основные черты,

отличающие друг от друга, например, известные типы акцентуаций. Обобщая, можно сказать, *нормальный характер – это «золотая середина» целого ряда качеств.*

Акцентуации, как уже говорилось, – чрезмерно выраженные черты характера. Жесткой границы между условно нормальными, «средними» людьми и **акцентуированными личностями** не существует. Автор концепции акцентуации – немецкий психиатр Карл Леонгард основные типы акцентуации характеров и их сочетаний подразделил на следующие:

Истероидный, или демонстративный тип. Его основные особенности – эгоцентризм, крайнее себялюбие, ненасытная жажда внимания, потребность в почитании, одобрении и признании действий и личных способностей.

Гипертимный – высокая степень общительности, шумливость, подвижность, чрезмерная самостоятельность, склонность к озорству.

Астеноневротический – повышенная утомляемость при общении, раздражительность, склонность к тревожным опасениям за свою судьбу.

Психостенический – нерешительность, склонность к бесконечным рассуждениям, любовь к самоанализу, мнительность.

Шизоидный – замкнутость, скрытность, отстраненность от происходящего вокруг, неспособность устанавливать глубокие контакты с окружающими, необщительность.

Сенситивный – робость, стеснительность, обидчивость, чрезмерная чувствительность, впечатлительность, чувство собственной неполноценности.

Эпилептоидный (возбудимый) – склонность к повторяющимся периодам тоскливо-злобного настроения с накапливающимся раздражением и поиском объекта, на котором можно сорвать злость. Обстоятельность, низкая быстрота мышления, эмоциональная инертность, педантичность и скрупулезность в личной жизни, консервативность.

Эмоционально-лабильный – крайне изменчивое настроение, колеблющееся слишком резко и часто от ничтожных поводов.

Инфантильно-зависимый – люди, постоянно играющие роль «вечного ребенка», избегающие брать на себя ответственность за свои поступки и предпочитающие делегировать ее другим.

Неустойчивый – постоянная тяга к развлечениям, получению удовольствий, праздность, безделье, безволие в учебе, труде и выполнении своих обязанностей, слабость и трусливость.

Способности человека

Способности – это такие психологические особенности человека, от которых зависит успешность приобретения знаний, умений и навыков, но которые сами к наличию этих знаний, умений и навыков не сводятся [44].

По отношению к знаниям и навыкам способности выступают как некоторая возможность. Способности обнаруживаются только в деятельности, которая не может осуществляться без наличия этих способностей. В классификации способностей различают:

- *природные (или естественные)* – биологически обусловленные, связанные с врожденными задатками, формирующиеся на их основе, при помощи жизненного опыта;

- *специфически человеческие способности* – имеющие общественно-историческое происхождение и обеспечивающие жизнь и развитие в социальной среде. Они могут быть:

- общие и специальные;
- высшие;
- интеллектуальные (в их основе лежит пользование речью, логикой);
- теоретические;
- практические;
- учебные;
- творческие.

Инженерно-технические способности позволяют успешно работать с разнообразным оборудованием или его частями. Наряду с общей способностью (техническая одаренность) или опытом существуют независимые факторы:

- пространственные представления (способность оперировать зрительными образами);
- техническое понимание (восприятие пространственных моделей).

Существуют природные предпосылки развития способностей человека – их задатки, но то, как они проявятся, зависит от условий индивидуального развития.

Задатки статичны и даны человеку от рождения. Они лежат в основе развития способностей, но сам по себе не определены, ни на что не направлены, многозначны. Они получают свою определенность, только будучи включенными в структуру деятельности, в **динамику способностей**. Нет способностей, как вне деятельности, так и при отсутствии задатков.

Способных людей от неспособных отличает более быстрое освоение деятельности, достижение в ней большей эффективности. Хотя внешне способности проявляются в деятельности: в навыках, умениях и знаниях личности, в то же время способности и деятельность не тождественны друг другу. Так, человек может быть хорошо технически подготовлен и образован, но малоспособен к какой-либо деятельности.

Например, на экзамене в Академию художеств В. И. Сурикову было отказано в обучении, так как, по мнению экзаменаторов, у него полностью отсутствовали способности к изобразительной деятельности. Инспектор Академии, просмотрев представленные им рисунки, заявил: «За такие рисунки Вам даже мимо Академии надо запретить ходить».

Ошибка преподавателей академии заключалась в том, что на экзамене они оценивали вовсе не способности, а лишь наличие в рисунках будущего великого художника определенных навыков и умений. В дальнейшем Суриков делом опроверг эту ошибку, овладев в течение 3 месяцев нужными умениями и приемами, в результате чего те же педагоги сочли его на этот раз достойным зачисления в академию.

4. Проблемы психологии развития

4.1. Предмет, проблемы и методы исследования в психологии развития

Современная психология представляет собой разветвленную систему научных дисциплин, среди которых особое место занимает возрастная психология, или, правильнее, **психология развития человека, связанная с изучением возрастной динамики развития человеческой психики, онтогенеза психических процессов и психологических качеств личности качественно изменяющегося во времени человека.**

Понятие «*возрастная психология*» в принципе уже, чем понятие «*психология развития*», поскольку развитие в первом случае рассматривается всего лишь как функция или хронологического возраста, или возрастного периода. Психология развития связана не только с изучением возрастных этапов человеческого онтогенеза, но рассматривает разнообразные процессы макро- и микропсихического развития вообще. Поэтому, строго говоря, возрастная психология может быть только частью психологии развития, хотя иногда они используются как синонимы [48].

Подобно любой науке, психология развития несет функции ***описания, объяснения, прогноза, коррекции.***

Описание развития предполагает представление феноменологии процессов развития во всей полноте (с точки зрения внешнего поведения и внутренних переживаний).

К сожалению, очень многое в психологии развития находится именно на уровне описания.

Объяснить развитие – значит выявить причины, факторы и условия, повлекшие за собой наступившие изменения в поведении и переживании. В основе объяснения лежит схема причинно-следственной связи, которая может быть строго однозначной (что встречается чрезвычайно редко), вероятностной (статистической, с разной степенью отклонения) или вообще может отсутствовать.

Она может быть одинарной (что встречается очень редко) или множественной (что обычно имеет место при изучении развития).

Если объяснение отвечает на вопрос «почему это произошло?», раскрывая причины для уже имеющегося следствия и определяя факторы, его вызвавшие, то прогноз отвечает на вопрос «к чему это приведет?», указывая на следствия, которые вытекают из данной причины.

Таким образом, если в объяснении развития мысль движется от следствия к причине, то в прогнозе развития она идет от причины к следствию. **Прогноз** развития всегда носит гипотетический характер, так как основывается на объяснении, на установлении связей между наступившим следствием и возможными причинами.

Если *описание развития* есть создание его образа в сознании исследователя, *объяснение развития* – установление связей следствия с возможными причинами, *прогноз развития* – предсказание его, исходя из уже установленных причинно-следственных связей, то *коррекция развития* есть управление развитием через изменение возможных причин. И поскольку развитие – ветвящийся процесс, имеющий узлы качественных и линии количественных изменений, постольку возможности коррекции теоретически неограниченны.

Итогом описания, объяснения, прогноза и коррекции становится модель, или теория развития.

Основой любой научной дисциплины является ее теория. Именно она выполняет основные функции науки, о которых говорилось выше, – описание, объяснение, прогноз, коррекцию. Психология развития, прежде всего, является фундаментальной теоретической дисциплиной, но полученные в ней знания и выработанные методы используются в прикладных сферах.

В последние десятилетия психология развития изменилась как по своему содержанию, так и по междисциплинарным связям. С одной стороны, психология развития оказывает влияние на иные научные дисциплины, а с другой – сама испытывает влияние с их стороны, ассимилируя все то, что расширяет ее предметное содержание.

Биология, генетика, физиология развития.

Эти дисциплины важны, прежде всего, для понимания пренатального развития, а также – последующих этапов онтогенеза с точки зрения его ранних оснований. Биология, генетика, физиология развития играют значительную роль при анализе адаптивных возможностей новорожденных, общего физического и моторного (двигательного) развития, особенно в его отношении к последующим изменениям поведения и переживания.

Особый интерес имеет здесь развитие центральной нервной системы, органов чувств и эндокринных желез. Кроме того, открытия в биологии имеют особое значение для понимания проблематики «субъект – среда», т. е. объяснения сходства и различий в развитии разных индивидов.

Этология. Значение этологии, или сравнительного изучения поведения значительно возросло в последние годы. Она показывает биологические корни поведения, поставляя информацию о взаимодействии среды и индивида, например, изучение *импринтинга* (запечатление, фиксация образа в памяти). Не менее ценной является методическая возможность проводить наблюдения и эксперименты на животных, особенно в тех случаях, когда на человеке это запрещено из этических соображений. Вместе с тем возможность переноса на человека результатов, полученных на животных, чрезвычайно важна для понимания человеческого развития.

Культурная антропология и этнология. Предметом изучения культурной антропологии и этнологии являются надкультурные универсалии и межкультурные различия в поведении и переживании. Эти дисциплины позволяют, с одной стороны, проверить закономерности, выявленные в американско-европейской культурной среде, на других культурах (например, восточноазиатской) и, с другой (благодаря расширению культурной среды) выявить межкультурные различия, обуславливающие разное протекание процессов развития. Особое значение в последние годы приобретает изучение детского фольклора (субкультура).

Социология и социальные дисциплины обретают свое значение для психологии развития как за счет определенных

теоретических посылок (ролевая теория, теория социализации, теории образования установок и норм), так и за счет анализа процессов социального взаимодействия в семье, школе, группе однолеток, а также за счет исследования социально-экономических условий развития.

Психологические дисциплины наиболее тесно связаны с психологией развития. Науки, объединенные названием «Общая психология», позволяют лучше понять психические процессы мотивации, эмоций, познания, научения и т. д. **Педагогическая психология** подразделяет психологию развития на педагогическую практику, процессы обучения и воспитания.

Клиническая (медицинская) психология помогает понять развитие детей с нарушениями различных сторон психики и смыкается с психологией развития по линиям *детской психотерапии, психопрофилактики, психогигиены*.

Психодиагностика идет рука об руку с психологией развития в области адаптации и применения диагностических методик в сравнительном анализе интеллектуального, личностного и т. д. развития, а также определения возрастных норм развития.

Можно обнаружить связи психологии развития с психологией творчества и эвристических процессов (по линии одаренных и опережающих норму развития детей); психологией индивидуальных различий и др.

В последние годы нарастает объем взаимодействия психологии развития с патопсихологией (олигофренопсихология, детские неврозы) и дефектологией (работа со слабослышащими и слабовидящими детьми, детьми с задержками психического развития и т. д.).

За длительный период своего существования психология развития, изучающая онтогенез психических процессов и психологических качеств личности качественно изменяющегося во времени человека, ассимилировала общепсихологические методы наблюдения и эксперимента, применяя их к исследованию развития человека на разных возрастных ступенях.

Наблюдение, как мы уже знаем, – преднамеренное, систематическое и целенаправленное восприятие внешнего поведения человека с целью его последующего анализа и

объяснения. В психологии развития это один из первых и доступнейших методов, особенно необходимый при исследовании детей на ранних этапах развития, когда у испытуемых невозможно взять словесный отчет, а проведение любой экспериментальной процедуры затруднено.

Несложный метод наблюдения, при его правильной организации (когда человек не знает, что за ним кто-то следит, и ведет себя естественно), дает возможность собрать достоверные факты о поведении человека. Фиксируя поведение дошкольника в игре, в общении; школьника – на занятиях; подростка – в среде сверстников, взрослого – в профессиональной сфере, психолог получает данные о человеке как целостной личности и, следовательно, интеллект, память, эмоции, личностные особенности воспринимаются не изолированно, а в связях с действиями, высказываниями, поступками.

Наблюдения позволяют системно анализировать психику развивающегося человека.

Ограниченность использования метода наблюдения связана с несколькими причинами.

Во-первых, естественность и слитность социальных, физических, физиологических и психических процессов в поведении человека затрудняют понимание каждого из этих процессов в отдельности и препятствуют вычленению главного, существенного.

Во-вторых, наблюдение ограничивает вмешательство исследователя: а) не позволяет психологу установить способность ребенка сделать что-то лучше, быстрее, успешнее; б) психолог не должен сам вызывать явление, которое он хочет изучать.

В-третьих, при наблюдении невозможно обеспечить повтор одного и того же факта без изменений.

В-четвертых, наблюдение позволяет лишь фиксировать, но не формировать психические проявления. Чтобы получить более достоверные и устойчивые результаты наблюдений, приходится для наблюдения за одним и тем же фактом использовать нескольких исследователей, что снижает экономичность метода.

В-пятых, процесс наблюдения никогда не может ограничиваться единичным фактом. Его необходимо вести

систематично, с повторяемостью и большой выборкой испытуемых.

Существуют лонгитюдные (лонгитюдинальные) наблюдения, позволяющие проводить наблюдения за одним (или несколькими) испытуемым длительное время. Беспрецедентными в этом смысле являются наблюдения А. Гезелла за 165 детьми в течение 12 лет.

Подобную ценность имеют и дневниковые записи родителей, фиксирующих день за днем развитие одного ребенка, а исторические дневники, мемуарная и художественная литература позволяют глубже понять отношение к детям разных возрастов на разных исторических этапах.

Разновидностью наблюдения является **самонаблюдение** в форме словесного отчета о том, что видит, чувствует, переживает, прodelывает человек. Его лучше применять к испытуемым, уже способным анализировать свой внутренний мир, понимать свои переживания, оценивать свои действия. Другим вариантом наблюдения является успешно применяемый на всех возрастных ступенях **психологический анализ продуктов деятельности**. В этом случае изучается не процесс деятельности, а ее результат (детские рисунки и поделки, дневники и стихи подростков, рукописи, конструкции, художественные произведения взрослых и пр.). Часто психологи пользуются **методом обобщения независимых характеристик**, полученных при наблюдении личности в различных видах деятельности [48].

Уже более 100 лет в психологии действуют экспериментальные методы, предполагающие активное вмешательство исследователя в деятельность испытуемого с целью создания условий, в которых выявляется искомый психологический факт. Первые экспериментальные методики (напомню) были разработаны для детей.

Эксперимент от наблюдения отличается четырьмя особенностями:

1) исследователь сам вызывает изучаемое им явление, в отличие от наблюдателя, который (как уже говорилось) не может активно вмешиваться в ситуацию;

2) экспериментатор может варьировать, изменять условия протекания и проявления изучаемого процесса;

3) в эксперименте возможно попеременное исключение отдельных условий (переменных), чтобы установить закономерные связи, определяющие изучаемый процесс;

4) эксперимент позволяет варьировать также и количественное соотношение условий, допускает математическую обработку полученных в исследовании данных.

В психологии развития успешно применяются оба традиционных вида эксперимента – естественный и лабораторный, а большинство исследований развития включает констатирующую и формирующую формы эксперимента.

Констатирующий эксперимент выявляет определенные психологические особенности и уровни развития соответствующего психического качества или свойства. Большее значение приобретает в психологии развития формирующий эксперимент, который может иметь обучающий или воспитывающий характер.

Именно формирующий эксперимент предполагает целенаправленные воздействия на испытуемого с целью создания, выработки определенных качеств, умений. Фактически это развивающий метод в условиях специально созданного экспериментального педагогического процесса. В известном смысле подобные задачи решаются в коррекционных системах и тренингах, которые адаптируются или специально разрабатываются для детей разных возрастов, например, тренинг личностного роста для подростков, тренинг общения для школьников, психогимнастика для дошкольников и т. п.

В качестве разновидностей объективных экспериментальных методов психологии выступают: близнецовый метод, социометрия, анализ результатов деятельности, моделирование, анкетирование и тестирование (с целью диагностики или прогноза). Большинство перечисленных методов является исследовательскими.

Достоинства экспериментального метода несомненны. Он позволяет психологу:

1) не выжидать, когда исследуемая особенность проявится в деятельности испытуемого, а самому создать условия ее максимального проявления;

2) повторить опыт необходимое количество раз (существуют разные формы одного и того же теста, например, формы 16-PF Кэттелла, формы А-В-С Айзенка);

3) выявленная особенность может быть замерена как у разных детей в одних и тех же условиях, так и у одного ребенка в разных условиях, что повышает надежность полученных данных;

4) эксперимент удобнее в плане стандартизации полученных материалов, их количественного обсчета.

Вместе с тем и у эксперимента имеются недостатки:

1) любой эксперимент всегда ограничен определенным набором действий, задач, ответов, и поэтому он никогда не дает повода для широких обобщений в плане целостного представления о развивающемся человеке;

2) эксперимент – это только срез с деятельности, личности ребенка в данный конкретный момент, поэтому он требует обязательного повторения.

Согласно представлениям Л. С. Выготского, психическое развитие человека должно рассматриваться в культурно-историческом контексте его жизнедеятельности [7]. С точки зрения сегодняшнего дня понятие «культурно-исторический контекст» вызывает ассоциации с представлениями об этнографии и культурной антропологией, взятыми в исторической перспективе. Но в то время слово «исторический» подразумевало идею внесения в психологию принципа развития, а «культурный» – включенность ребенка в социальную среду, являющуюся носителем культуры как опыта, наработанного человечеством.

В трудах Л. С. Выготского нет современного ему социально-культурного контекста, но присутствует конкретный анализ структур взаимодействия с окружающей его социальной средой. Одна из фундаментальных идей ученого состоит в том, что в развитии поведения ребенка надо различать две тесно сплетенные линии. Одна – это естественное «созревание». Другая – культурное совершенствование, овладение культурными способами поведения и мышления [7].

Культурное развитие заключается в овладении человеком вспомогательными средствами формирования поведения,

созданными человечеством в процессе исторического развития, каковыми являются язык, письмо, система счисления, а значит, культурное развитие связано с усвоением приемов поведения, которые основываются на использовании знаков в качестве средств осуществления той или иной психологической операции.

Культура видоизменяет природу сообразно целям человека: изменяется способ действия, структура и строй психологических операций наподобие того, как включение орудия перестраивает весь порядок трудовой операции. Внешняя деятельность ребенка может переходить во внутреннюю, внешний прием как бы «вращивается» в нее и становится внутренним (интериоризация).

Л. С. Выготскому принадлежит формулировка двух важных понятий, определяющих этапы возрастного развития: *«социальная ситуация развития»* и *«новообразование»*. Под социальной ситуацией развития он имел в виду складывающиеся к началу каждого нового этапа своеобразные (специфические для данного возраста), исключительные, единственные и неповторимые отношения между человеком и окружающей его действительностью, прежде всего социальной. *Социальная ситуация развития представляет собой исходный момент для всех изменений, возможных в данный период*, и определяет путь, следуя которому человек приобретает качественные образования развития [7]. *Новообразование* ученый считал результатом качественно нового этапа взаимодействия человека с действительностью и развития личности, отсутствовавшего как целое на предыдущих этапах.

Ребенок в овладении собой (своим поведением), как установил Л. С. Выготский, идет тем же путем, что и в овладении внешней природой, т. е. извне. Он овладевает собой, как одной из сил природы, при помощи особой культурной техники знаков. Ребенок, изменивший строение личности, есть уже другой ребенок, социальное бытие которого не может не отличаться существенным образом от бытия ребенка более раннего возраста [7].

К скачку в развитии (изменению социальной ситуации развития) и возникновению новообразований приводят

фундаментальные противоречия развития, складывающиеся к концу каждого отрезка жизни и «толкающие» развитие вперед (например, между максимальной открытостью к общению и отсутствием средства общения – речи в младенчестве; между нарастанием предметных умений и невозможностью реализовать их во «взрослой» деятельности в дошкольном возрасте и т. п.). Соответственно, возраст Л. С. Выготский определял, как объективную категорию для обозначения:

- 1) хронологических рамок отдельного этапа развития;
- 2) специфической социальной ситуации развития, складывающейся на конкретном этапе развития;
- 3) качественных новообразований, возникающих под влиянием этой специфической социальной ситуации развития.

В своей периодизации развития ученый предлагал чередовать стабильные и критические возрасты. В стабильных периодах (младенчество, раннее детство, дошкольный возраст, младший школьный возраст, подростковый и т. д.) происходит медленное, но неуклонное накопление мельчайших количественных изменений развития, а в критические периоды (кризис новорожденного, кризис первого года жизни, трех лет, семи лет, пубертатный, кризис 17 лет и т. д.) эти изменения обнаруживаются в виде скачкообразно возникших необратимых новообразований.

На каждой ступени развития всегда есть центральное новообразование, как бы ведущее для всего процесса развития и характеризующее перестройку личности ребенка в целом на новой основе. Вокруг основного (центрального) новообразования данного возраста располагаются и группируются все остальные частичные новообразования, относящиеся к отдельным сторонам личности ребенка, и процессы развития, связанные с новообразованиями предшествующих возрастов. Огромная многосторонняя работа привела Л. С. Выготского к построению *концепции связи обучения и развития*, одно из фундаментальных понятий которой – *зона ближайшего развития* [7].

Определяя тестами или другими способами уровень психического развития ребенка, совершенно недостаточно учитывать, что он может и умеет сегодня и сейчас.

Важно, что ребенок сможет и сумеет завтра, какие процессы, пусть сегодня не завершившиеся, уже «зреют» в нем.

Зачастую для решения задачи ребенок нуждается в наводящем вопросе, в указании на способ решения, и тогда возникает *подражание*. В детстве – это проникновение в смысл человеческой деятельности, когда происходит моделирование тех или иных действий, например, через игру.

Подражание – это все то, что ребенок не может выполнить самостоятельно, но чему он может обучиться или что может выполнить под руководством либо в сотрудничестве с взрослым знающим человеком – родителями, воспитателями детских дошкольных учреждений.

Отметим важный момент: то, что сегодня ребенок умеет делать в сотрудничестве и под руководством взрослых, завтра, как правило, он способен выполнять самостоятельно. Отсюда вывод:

- исследование того, что ребенок уже способен выполнить самостоятельно, есть изучение его развития в прошедшем временном отрезке, и, по сути, – вчерашний день этого развития;

- исследование тех или иных действий ребенка, которые он может выполнить в сотрудничестве с наставником, определяет развитие его завтрашнего дня – зону ближайшего развития.

Л. С. Выготский подвергал критике позицию исследователей, считавших, что ребенок должен достичь определенного уровня развития, а его функции, направленные на восприятие и усвоение каких-либо обучающих действий, должны, что называется, «созреть», прежде чем можно будет приступить к обучению. Исходя из этого, логически неизбежен вывод, что обучение «плетется в хвосте» у развития, и просто «надстраивается над развитием», ничего не меняя в нем по существу.

Кардинально отличалась от вышеизложенного в этом вопросе научная позиция Л. С. Выготского, который утверждал: только то обучение является хорошим, которое опережает развитие, создавая *зону ближайшего развития*.

Обучение – это не развитие, а внутренне необходимый и всеобщий момент в процессе развития у ребенка не природных, но культурно-исторических человеческих особенностей.

В обучении создаются предпосылки будущих новообразований, и, чтобы создать зону ближайшего развития, т. е. породить ряд процессов внутреннего развития, нужны правильно построенные процессы обучения. **Обучение всегда идет впереди развития!**

Ранний уход из жизни не позволил Л. С. Выготскому эксплицировать, т. е. истолковать, объяснить свои идеи. Первый шаг в реализации его будущей теории был сделан в конце 30-х годов психологами Харьковской школы (А. Н. Леонтьев, А. В. Запорожец, П. И. Зинченко, П. Я. Гальперин Л. И. Божович) в комплексной программе исследований развития психики ребенка (изучалась роль ведущей деятельности в психическом развитии ребенка, содержание и структура детской игры, сознательность учения).

Концептуальным стержнем программы стало действие, выступившее и как предмет исследования, и как предмет формирования. Преемники идей Л. С. Выготского разработали понятие «предметная деятельность», ставшее фундаментом психологической теории деятельности, согласно которой:

1) сознание не может рассматриваться как замкнутое в самом себе: оно должно проявляться в деятельности (*принцип «размыкания» круга сознания*);

2) поведение нельзя рассматривать в отрыве от сознания человека (*принцип единства сознания и поведения*);

3) деятельность – это активный, целенаправленный процесс (*принцип активности*);

4) действия человека предметны (*принцип предметной деятельности*);

5) действия человека носят социальный характер (*принцип социальной обусловленности цели*).

4.2. Возрастная периодизация психического развития

Психология развития (как мы уже выяснили) изучает закономерные изменения личности человека во времени и связанные с этим факты и явления его психической жизни.

Почти все исследователи сходятся в том, что развитие можно определить как изменение во времени, и это неоспоримо. Другое дело – ответить на вопросы, что именно и как, в каком формате изменяется. Именно здесь мнения ученых – исследователей, да и практиков во многом расходятся, нередко – кардинально. Рассмотрим для наглядности ряд пониманий (определений) развития.

I. Развитие как рост. Такое понимание в современной науке почти не встречается. Под ростом имеют в виду процесс количественного изменения (накопления) внешних признаков объекта, измеряемых в высоте, длине, ширине, толщине, весе и т. п.

Это значит, что, во-первых, рост – это всего лишь одна из сторон развития, т. е. остаются и другие; во-вторых, что рост есть внешний показатель развития, ничего не говорящий о его сути; в-третьих, рост может быть только количественной характеристикой развития.

II. Развитие как созревание. Определение развития, которое используется преимущественно в терминологии повседневного мышления. Под созреванием понимается редукция, свертывание развития к морфологическим изменениям, протекающим под непосредственным управлением генетического аппарата.

Ясно, что в таком определении преувеличивается значение биологической наследственности и, соответственно, существенно приуменьшается важность других сторон развития.

III. Развитие как совершенствование. Часто используемое в педагогике, это определение носит телеологический характер, и в нем изначально предполагается наличие цели (*телео*), в качестве которой выступает некая «совершенная», т. е. образцовая, идеальная форма развития.

В этом случае непонятно, во-первых, кто такую цель может поставить – является ли она заданной *внешне* (богом, воспитанием, внешней средой) или *внутренне* (через наследственный аппарат); во-вторых, почему именно такая форма развития должна рассматриваться в качестве самой лучшей – «совершенной», а не какая-либо другая; в-третьих, кто же все-таки (исходя из каких посылок, по какому праву, на каком основании) задает критерии такого «совершенства»?

IV. Развитие как универсальное изменение. В качестве одного из критериев для определения развития в этом случае выдвигается требование общности, универсальности происходящих изменений.

Из такого понимания развития следует, что одинаковые изменения должны иметь место у людей разных культур, вероисповеданий, языков, уровней развития. При понятной очевидности данного требования оно оказывается невыполнимым. Во-первых, невозможно реально установить, какие именно изменения отнести к общим, универсальным, а какие рассматривать в качестве частных. И, во-вторых, большой массе частных изменений при таком подходе вообще будет отказано в том, чтобы они могли считаться предметом изучения психологии развития.

V. Развитие как качественное структурное изменение. Определение развития через качественные изменения связано с пониманием объекта как системы.

Когда за основу определения развития берется существенное улучшение (ухудшение) его структуры, происходит возврат к определению развития через совершенствование, причем с сохранением всех недостатков последнего. Разница лишь в том, что *сужается* предмет совершенствования. Если же вопрос об улучшении (ухудшении) не стоит, тогда непонятно, куда направлен вектор развития.

И наконец: ранее речь шла о совершенствовании объекта в целом, теперь – лишь о совершенствовании его структуры. Иначе говоря, исключается количественная мера совершенствования и сохраняется только качественная.

VI. Развитие как количественно-качественное изменение. Сама идея взаимосвязи таких изменений присутствует во всех вариантах определений развития. Так, например, рост можно рассматривать как количественное изменение, но в нем, конечно же, выделяются и некоторые качественные переходы.

Однако созревание ближе к качественному изменению развития содержит его количественный аспект, который, в общем-то, нетрудно вычленишь.

Исключение количественных изменений из определения развития (*см. п. V, в котором за основу взят качественный характер изменений, а количественный нивелируется*), – это, безусловно, шаг назад в понимании процесса развития. В то же время, ограничиваясь рассмотрением по преимуществу количественных изменений, исследователь теряет возможность установить, чем вызваны сопровождающие их качественные изменения.

VII. Развитие как изменение, влекущее за собой новые изменения. Неудовлетворенность имеющимися определениями развития, которые характеризовали его в далеко не полной мере, стимулировала поиск и появление все новых и новых идей относительно развития как череды изменений.

Так, Г. Д. Шмидт постулирует наличие тесной, экзистенциальной связи между изменениями, следующими друг за другом. А. Фламмер пишет, что развитием следует считать только такие изменения, которые влекут за собой новые изменения («лавина изменений»). В этом определении проводится идея эволюционной преемственности изменений [48].

Изменения, происходящие в развитии, могут быть:

- 1) количественные / качественные;
- 2) непрерывные / дискретные / скачкообразные;
- 3) универсальные / индивидуальные;
- 4) обратимые / необратимые;
- 5) целенаправленные / ненаправленные,
- 6) изолированные / интегрированные;
- 7) прогрессивные (эволюционные) / регрессивные (инволюционные).

Кроме того, чтобы понять развитие, необходимо рассмотреть протяженность временной дистанции (временной размерности), на которой оно совершается в процессе образования изменений на фило-, антропо-, онто- и микроуровнях. В зависимости от этого можно различить, по меньшей мере, четыре ряда изменений: *филогенез, антропогенез, онтогенез и микрогенез*.

Филогенез, или развитие вида – это предельная временная дистанция, включающая возникновение жизни, зарождение видов, их изменение, дифференциацию и

преемственность, т. е. всю биосоциальную эволюцию, начиная с простейших организмов и завершая человеком.

В сравнительных исследованиях поведения, основывающихся на филогенетическом методе анализа, рассматривается типологическое поведение разных организмов на предмет выделения их общности и различий. Результатом такого анализа является вывод об их общих биосоциальных закономерностях развития.

Антропогенез, или развитие человечества во всех его аспектах, в том числе культурный социогенез, – это часть филогенеза, начинающаяся с момента возникновения *Homo sapiens* и длящаяся по сегодняшний день.

Онтогенез, или индивидуальное развитие, – это временная дистанция длиной в человеческую жизнь. Начинается она в момент зачатия и завершается с последним вдохом человека, т. е. окончанием его физического существования.

Пренатальная фаза (развитие эмбриона и плода) занимает особое положение в силу зависимости жизненных функций от материнского организма.

Изменения отдельных индивидов (или определенных их групп) в ходе онтогенеза составляют существенную часть предмета психологии развития. Очевидно, что понятие «онтогенез человека» является частным в логическом отношении, но центральным с точки зрения содержания психологии развития.

Микрогенез, или актуальный генез, – наиболее короткая временная дистанция, охватывающая «возрастной» период, в течение которого протекают краткосрочные процессы восприятия, памяти, мышления, воображения, развернутые последовательности действий (например, поведение при решении задач) и т. п. Сегодня эти процессы рассматриваются общей психологией и, в принципе, не требуют, чтобы ими занимались возрастные психологи.

Для психологии развития они важны в аспекте преобразования микрогенеза в онтогенез.

Итак, закономерные изменения человеческой психики во времени, которые выявляет психология развития, влекут за собой новые изменения и связанные с этим новые факты и явления психической жизни.

Деление временной дистанции на своеобразные и неповторимые этапы составляет одну из главных **проблем периодизации развития**. Как отмечал Л. С. Выготский, большинство предложенных идей периодизации при внимательном их анализе оказываются формальными и не затрагивают сути процесса развития. Критикуя существовавшие к тому времени способы деления детства на возрастные этапы, он писал, что периодизации исходят из внешних, но почти не касаются внутренних оснований, относящихся непосредственно к тем изменениям, которые происходят в психике ребенка [54].

Всякое изменение происходит во времени независимо от того, является оно количественным или качественным, быстрым или медленным, микро- или макропроцессом. Время не регламентирует ход психического развития, но фиксирует все события в строго заданной последовательности.

Вопрос о делении онтогенеза на локальные, ограниченные в возрастном отношении стадии / ступени / фазы имеет долгую традицию, но по-прежнему до сего дня остается открытым. Критерии, на основании которых производится такое деление, а также содержание, количество и временная протяженность установленных возрастных периодов чрезвычайно различны

Некоторые современные авторы (Р. Бергиус, Х. Траутнер) утверждают, что «...по причине роста знания о явлениях и фактах развития вообще невозможно создать приемлемый проект деления онтогенеза на связанные возрастные периоды».

В отношении онтогенеза речь может идти только о крупных периодах, таких, как пренатальный, младенчество и т. д., а более мелкое (дробное) деление применимо лишь для отдельных функциональных областей развития (например, познавательное развитие эмоциональной сферы, общение).

Цель любой периодизации в данной сфере – обозначить на линии развития точки, которые отделяют друг от друга качественно отличающиеся периоды. Вопрос состоит лишь в определении особенностей, обуславливающих качественное своеобразие данных периодов.

В свое время А. Гезелл, З. Фрейд, Ж. Пиаже, Л. Выготский и ряд других исследователей выделяли разнообразные основания для построения периодизации. Систематизация этих попыток была предпринята Л. С. Выготским в работе

«Проблема возраста» (1984). Все существовавшие в то время разновидности периодизации психолог-исследователь разделил на три группы, и это оказалось столь методологически удачным, что появляющиеся современные периодизации часто успешно вписываются в предложенную им систематизацию [54].

Первую группу составили периодизации, созданные не путем расчленения самого развития личности на этапы, а по аналогии со ступенчатообразным построением других процессов развития. Таковой, в частности, является известная периодизация С. Холла, созданная по аналогии с развитием общества. Он выделял ряд периодов (стадий), соотнося их со временем животного развития общества – со стадиями освоения приемов охоты и рыболовства, концом дикости и началом цивилизации, периодом романтизма и т. п.

Биогенетический «закон рекапитуляции», согласно которому индивидуальное развитие (онтогенез) *повторяет основные стадии филогенеза*, С. Холл считал главным законом психологии развития. Исходя из этого: младенчество воспроизводит животную фазу развития; детство – время, когда главными занятиями древнего человека были охота и рыболовство; «предподростковый» период (8–12 лет) соответствует концу дикости – началу цивилизации юношеские годы, соответственно, эквивалентны эпохе романтизма, на который приходится начало полового созревания (12–13 лет) и наступление взрослости (22–25).

Ученик С. Холла К. Гетчинсон на основе теории рекапитуляции создал периодизацию психического развития (главный критерий – способ добывания пищи), в соответствии с которой выделил в психическом развитии детей 5 основных фаз.

Периодизация психического развития по К. Гетчинсону

Фаза развития	Возраст, годы
Рытья и копания	0–5
Охоты и захвата	5–11
Пастушеская	8–12
Земледельческая	11–15
Промышленности и торговли, или Стадия современного человека	15–20

Концепции подобного рода аналогий весьма привлекательны (и это вполне понятно), но, к сожалению, поверхностны.

Ко второй группе (самой многочисленной) Л. С. Выготский отнес периодизации, которые основаны на каком-либо одном (или нескольких) отдельно взятом признаке развития. Пример простейшей периодизации такого типа он берет у П. П. Блонского, который в качестве основания использовал **дентицию**, поскольку считал, что процесс развития определяется нарастанием энергетических ресурсов организма, которые задают время кальцинации (окаменения скелета, смены зубов), и, соответственно, выделял: беззубое детство, молочнозубое детство, период смены зубов, стадии прорезывания премоляров и клыков, постояннозубое детство.

Этот прямой параллелизм ничем не подтвержден, не говоря уже о том, что и выделенные периоды не равнозначны: скажем, время прорезывания зубов очень важно для ребенка, а переход к постояннозубому детству ничем в психическом плане не примечателен.

В данную группу Л. С. Выготский помещает и периодизацию, предложенную В. Штерном, основанием которой является не биологический критерий, а непосредственно психологический – **собственная активность человека**. Так, например, В. Штерн говорит: о периодах, когда ребенок только играет; о времени сознательного учения с разделением игры и труда; о периоде юношества с развитием самостоятельности и началом трудовой деятельности.

В. Штерну принадлежит и другая периодизация. В основе ее развитие речи с выделением фазы первого слова, фазы однословных и двусловных предложений, фазы грамматизации и т. д.

Во вторую группу включена также периодизация З. Фрейда, который обосновывает ее изменением зон, где находит удовлетворение либидо. Фрейд описывает следующие фазы развития личности:

1) оральная (1-й год жизни): эрогенные зоны – в области рта; формы поведения – захват, удержание, сосание, кусание, выплевывание;

2) анальная (2–3-й годы жизни): эрогенные зоны – в области заднего прохода; формы поведения – интерес к функциям опорожнения;

3) фаллическая (3–6 лет): эрогенные зоны – в области первичных половых органов; формы поведения – исследование своих гениталий;

4) латентная (с 5–6 лет до 11–12), т. е. стадия полового созревания: эрогенные зоны не выделяются и специфических форм поведения нет;

5) генитальная (фаза половозрелости): активизируются все эрогенные зоны (в первую очередь гениталии) и формы поведения.

Особое место в периодизациях второй группы занимает предложенная Ж. Пиаже периодизация, в основе которой лежит **развитие интеллектуальных структур**. Он считает развитие интеллекта фактором достижения равновесия с окружающей средой.

Развитие интеллекта по периодизации Ж. Пиаже

	Стадия	
1	Предоперационная стадия мышления	сенсомоторный интеллект (с его рефлексам и приспособительными реакциями)
2	Стадия предпонятийного и интуитивного мышления	внутренние действия (с образами, символами)
3	Стадия конкретных операций	
4	Стадия формальных операций	

Л. Колберг, по аналогии со стадиями, выделенными Ж. Пиаже, в основу построения своей периодизации положил **становление морали**. С этих позиций он описал: а) доморальный уровень (ориентация на избегание наказания и получение поощрения); б) уровень конвенциональной морали (ориентация на образец или авторитет); в) уровень автономной морали (ориентация на общественный договор и общепринятые моральные нормы). Все варианты периодизаций этой группы (коих великое множество) Л. С. Выготский назвал

моносимптоматическими, поскольку в основании большинства из них лежит лишь один, хотя и важный, признак развития.

Третью группу, по Л. С. Выготскому, должны составить периодизации, связанные с выделением существенных особенностей самого развития. Именно они позволили бы ответить на вопросы, что, как, почему, в каком направлении изменяется [54].

Руководствуясь диалектической моделью развития и идеей скачков-переходов к новому качеству, Л. С. Выготский предложил собственную периодизацию, выделяя 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.

По мнению Л. С. Выготского, стабильные и критические периоды в развитии чередуются:

- 1) кризис новорожденного;
- 2) стабильный период младенчества;
- 3) кризис первого года жизни;
- 4) стабильное раннее детство;
- 5) кризис трех 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.

В современной психологии научно-исследовательскую линию Л. С. Выготского продолжили А. Н. Леонтьев и Д. Б. Эльконин. Их позиция в вопросе о периодизации может быть выражена в нескольких тезисах [54]:

1) основания периодизации надо искать только во внутренних противоречиях самого развития, поскольку несостоятельность многих периодизаций психического развития связана именно с тем, что в качестве их основания

рассматривались, хоть и характерные, но внешне отдельные признаки развития, а не внутреннее существо процесса;

2) периодизацию психического развития необходимо строить с учетом смены одной целостной деятельности другой; личность ребенка изменяется в своем внутреннем строении как целое, и движение каждой его части определяется законами изменения этого целого;

3) при рассмотрении источников развития психики ребенка каждый период его развития необходимо связывать с наиболее значимым для него типом целостной деятельности (ведущей деятельностью);

4) целостная деятельность ребенка, специфическая для каждого его возраста, определяет те психические изменения (новообразования), которые впервые в нем возникают. Именно эти новообразования служат основным критерием для деления детского развития на отдельные возрасты.

На каждой возрастной ступени всегда есть центральное новообразование, ведущее для всего процесса развития и характеризующее перестройку всей личности ребенка на новой основе.

Л. С. Выгодскому принадлежат, как уже говорилось, два важных понятия, определяющих каждый этап возрастного развития: «социальная ситуация развития» и «новообразование» (см. об этом ранее). Говоря о новообразовании, ученый имел в виду, как новый тип деятельности ребенка, так и новый тип его личности, те психологические изменения, которые впервые возникают в этом периоде.

В работах А. Н. Леонтьева и Д. Б. Эльконина, связанных с новообразованиями, получило развитие положение о новом типе деятельности и центральных психологических изменениях, впервые возникающих в ходе такой деятельности. Это определило следующее понимание учеными движущих сил развития: ***основа психического развития – смена деятельности, детерминирующая возникновение новообразований; достигнутые новообразования являются предпосылкой становления нового типа деятельности, переводящего ребенка на новый этап развития.***

Новый тип деятельности, который лежит в основе целостного психического развития ребенка в том или ином возрасте, получил название «ведущего». Это понятие (согласно Л. С. Выготскому) близко к понятию «социальная ситуация развития».

Ведущая деятельность, развитие которой обуславливает главнейшие изменения в психических процессах и психологические особенности личности на данной стадии развития, это деятельность:

1) в форме которой возникают и внутри которой дифференцируются другие (новые) виды деятельности;

2) в которой формируются или перестраиваются частные психические процессы (например, в игре – воображение, в учении – логическое мышление);

3) от которой зависят наблюдаемые в данный период развития основные психологические изменения в личности ребенка.

В своей периодизации развития А. Н. Леонтьев во главу угла ставит именно ведущую деятельность. Он описывает:

1) младенчество с непосредственно-эмоциональным взаимным общением ребенка и взрослого;

2) раннее детство с предметной деятельностью;

3) дошкольное детство с игрой;

4) школьный возраст с учением;

5) подростковый возраст с общественно полезной деятельностью и общением со сверстниками;

6) юношеский – с учебно-профессиональной деятельностью [26].

Д. Б. Эльконин, опираясь на опыт культурно-исторической психологии Л. С. Выготского, 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 деятельности;

3) основные новообразования развития;

4) кризис.

При этом он считал, что каждый период состоит из двух стадий: на первой стадии осуществляются изменения мотивационно-потребностной сферы личности, а на второй происходит освоение операционально-технической сферы. Ему принадлежит открытие закона 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*. Каждый раз между этими двумя типами ориентации возникают противоречия.

Согласно Д. Б. Эльконину, периоды и стадии детского развития выглядят следующим образом [54]:

Этап раннего детства состоит из двух стадий – младенчества, открывающегося кризисом новорожденности, на котором развивается мотивационно-потребностная сфера личности, и раннего возраста, начало которого знаменует кризис 1-го года жизни, в котором преимущественно осуществляется освоение операционально-технической сферы.

Этап детства открывается кризисом 3 лет, знаменующим начало дошкольного возраста (с освоением мотивационно-потребностной сферы). Второй стадией этого этапа 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 1-го года, 7 и 15 лет – кризисы мировоззрения, меняющие ориентацию в мире вещей.

Деление временной дистанции на своеобразные и неповторимые этапы, (составляющее проблематику периодизации развития) во многом зависит от теоретических ориентаций ученых-психологов.

Так, в исследованиях Э. Эриксона речь идет о трех процессах развития: *соматический, социальный и процесс развития сознательного «Я»*. В своих взглядах на развитие он придерживался так называемого **эпигенетического принципа**, т. е. генетической предопределенности стадий, которые человек обязательно проходит в личностном развитии 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 [55].

Исследования Э. Эриксона дали начало двум понятиям: «групповая идентичность» и «эго-идентичность».

Групповая идентичность у ребенка формируется (буквально с момента рождения) благодаря тому, что с первого дня жизни его воспитание ориентировано на включение именно в данную социальную группу, на выработку присущего именно данной группе мироощущения.

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

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 – то, что сохраняется 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 [55].

Э. Эриксон выделил и описал восемь жизненных психологических периодов (стадий) и соответствующих им кризисов развития, которые неизбежно проходит человек.

На первой стадии – младенчества (до одного года) главную роль в жизни ребенка играет мать. Она кормит его, 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 второй 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 (от трех до шести лет) ребенок убежден, что он уже личность, так как самостоятельно не только ходит, но и бегаёт, умеет говорить; область овладения миром постоянно расширяется. Если родители на этой стадии подавляют ребенка, у него формируются пассивность, неуверенность, чувство вины, а также безразличие к людям, вялость, инфантильность, зависть по отношению 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 (гимназия) 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, и как результат: избегание сложных заданий, ситуаций соревнования с другими людьми. Ощущение собственной неполноценности может закрепиться на всю жизнь.

На пятой стадии – в подростковом возрасте (от одиннадцати до двадцати лет) формируется центральная форма эго-идентичности. Ребенок пытается найти свое «Я», признание у окружающих. Развивается временная перспектива – планы на будущее. Активный поиск себя и экспериментирования в разных ролях. Если же он не может найти свое «Я», не осознает

своих целей и желаний, происходят возврат, регрессия к инфантильным, детским, иждивенческим реакциям.

Появляются чувство тревоги, одиночества, опустошенности, враждебности. Происходит путаница ролей. Возникают 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) 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 замыкается в себе; закрепляется синдром «изоляции»; человек предпочитает одиночество.

На седьмой стадии – взрослого этапа (до пятидесяти лет) идет активное 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 – 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. Осознание бессмысленности своего существования, потеря веры в себя и в других людей; боязнь смерти [55].

Таким образом, по мнению Э. Эриксона, человек на протяжении жизни переживает восемь психосоциальных кризисов, специфических для каждого возраста, благоприятный

или неблагоприятный исход которых определяет возможность последующего расцвета личности.

Многое в детском развитии «повреждается», когда в семье ребенка не удастся подготовить к школьной жизни или, когда в школе ребенку не удастся подкрепить надежды более ранних стадий. Ощущение себя недостойным, малоценным, неумелым может роковым образом отягчить развитие характера и негативно сказаться на всей его последующей жизни.

Э. Эриксон особо подчеркивает, что на каждой стадии развития ребенок должен приходить к жизненно важному для него чувству собственной состоятельности и его не должны удовлетворять безответственная похвала или снисходительное одобрение. Его эго-идентичность достигает реальной силы только тогда, когда он понимает, что его достижения проявляются в тех сферах жизни, которые значимы для данной культуры. Поддерживаемое в каждом ребенке чувство компетентности (свободное упражнение своих умений, интеллекта при выполнении серьезных задач, не затронутых инфантильным чувством неполноценности) создает основу для кооперативного участия в продуктивной взрослой жизни.

В результате как личность он приобретает нечто новое, характерное именно для данного этапа развития и сохраняющееся у него в течение всей жизни.

4.3. Особенности психического развития младшего школьника и подростка

Младший школьный возраст — возраст интенсивного интеллектуального развития. Интеллект непосредственно стимулирует развитие всех остальных функций, благодаря чему происходит интеллектуализация всех психических процессов, их осознание. Этому способствуют основные виды деятельности ребенка в школе и дома: учение, общение, игра и труд.

В 6–12 лет границы периода обусловлены обучением в младшей школе. Это достаточно ровный гармоничный период (по сравнению с подростковым). Продолжается плавное увеличение физических параметров детей. Средний вес в шесть

лет – 20,5 кг. Девочки до девяти лет легче (о весу), чем мальчики.

Вариации роста зависят от наследственности, питания, от влияний среды и половых различий. Средний рост достигает 106 см. Надо заметить, что общий рост сопровождается созреванием скелета. Это возраст развития двигательных навыков, что может сопровождаться болями, а поскольку в скелете много хрящевых тканей, необходимо позаботиться об осанке ребенка. Он не должен долго сидеть в одной позе.

Параллельно с ростом объема мышц увеличивается мышечная сила, быстрее развиваются крупные мышцы. С мелкой моторикой – хуже, потому что мышцы рук устают быстрее. Нельзя перегружать детей письменными заданиями.

Увеличивается диаметр сосудов всей сердечно-сосудистой системы, растет сердце, что позволяет ребенку быть достаточно выносливым. К восьми годам мозг ребенка достигает 90 % величины мозга взрослого. Развиваются лобные доли, связанные с аналитико-синтетической деятельностью. Наиболее ярко проявляется асимметрия мозга. Процессы возбуждения и торможения достигают гармонии. Развивается торможение, что позволяет высиживать три-четыре урока в школе плюс выполнение домашнего задания. Идет активная смена молочных зубов, около двадцати молочных зубов выпадают. Постоянные зубы иногда кажутся слишком крупными для лица ребенка. [13].

Младший школьный возраст является сенситивным для:

- формирования мотива учения;
- формирования устойчивых познавательных потребностей;
- развития продуктивных приемов и навыков учебной работы – умение учиться;
- раскрытия индивидуальных особенностей и способностей;
- развития навыков самоконтроля, самоорганизации и саморегуляции;
- становления адекватной самооценки, развития критичности по отношению к себе и окружающим;
- усвоения социальных норм и нравственного развития;
- развития навыков общения со сверстниками, установления прочных дружеских контактов.

Если ребенку удастся решить эти задачи, то и у него, и у родителей возникает меньше проблем на следующей стадии, в частности, связанных с адаптацией. Такие проблемы могут выражаться в излишней эмоциональности, неподчинении школьным правилам или, наоборот, могут перейти в соматику – «школьный невроз». Адаптационный период обычно длится четыре-семь недель, но у некоторых детей адаптации к школе не происходит и через год. Мягкий вариант решения этой проблемы – нулевой класс [48].

Бывает, что ребенок очень хотел пойти в школу, но через пять-шесть недель новизна пропала, и он с нетерпением ждет воскресенья, каникул, болезни. Основная причина – учитель не работает над формированием внутренней учебной мотивации.

Вместе с тем, как выявили психологи, существуют закономерные этапы формирования внутренней мотивации, которые следует учитывать:

- интерес к процессу учебной деятельности;
- интерес к результату деятельности;

Интерес к процессу учебной деятельности, а значит, и ее содержанию – не что иное, как внутренняя мотивация школьника. Задача учителя в этом плане – всемерно формировать интерес именно к содержанию учебы. Тем более, что учитель, особенно на первых порах, имеет авторитет, причем, безусловный. Однако без должной подпитки и всемерного укрепления этого авторитета интерес угасает.

Новая социальная ситуация развития требует от ребенка особой деятельности – учебной. Когда ребенок приходит в школу, учебной деятельности как таковой еще нет, и она должна быть сформирована в виде умений учиться. Именно это и является специфической задачей младшего школьного возраста. Главная трудность, которая встречается на пути формирования учебной деятельности, следующая: мотив, с которым ребенок приходит в школу, не связан с содержанием той деятельности, которую он должен выполнять в школе. Он желает выполнять социально значимую и социально оцениваемую деятельность, а в школе необходима познавательная мотивация [41].

Специфика учения – в присвоении научных знаний. И если ранее, выполняя свою главную (информационно-передаточную)

функцию, учитель был по преимуществу единственным (помимо учебников) источником необходимой школьнику информации, то в настоящее время, с развитием ИТ-технологий, ситуация изменилась кардинально.

Тем не менее, основную часть содержания учебной деятельности по-прежнему составляет освоение научных понятий, законов, общих способов решения практических задач. Именно поэтому условия формирования и осуществления учебной деятельности создаются только в школе. В других видах деятельности усвоение знаний выступает как побочный продукт, благодаря чему ребенок обретает определенный набор житейских понятий.

Учебная деятельность «поворачивает» ребенка на самого себя, т. е. требует рефлексии – оценки того, «чем я был» и «чем я стал», осмысления продуктов его активности. Рефлексию, анализ процесса собственного изменения субъект выделяет как новый предмет. Именно поэтому всякая учебная деятельность начинается с того, что ребенка оценивают. Пресловутая отметка по предмету, за поведение и есть форма оценки изменений, происходящих в ребенке.

Осуществление учебной деятельности возможно только в случае, если ребенок приучается управлять своими психическими процессами и поведением в целом. Это дает ему возможность подчинять свои непосредственные «хочу» требуемому учителем и школьной дисциплиной «надо», а значит, способствует формированию *произвольности* как особого, *нового качества* психических процессов. Данное качество проявляет себя в умении сознательно ставить цели действия, целенаправленно искать и находить средства их достижения, способы преодоления трудностей и препятствий.

Необходимость контроля и самоконтроля, требования словесных отчетов и оценок формируют у младших школьников способность к планированию и выполнению действий про себя, во внутреннем плане. Необходимость различать образцы рассуждения и самостоятельные попытки их строить предполагают у младшего школьника формирование умения рассматривать и оценивать собственные мысли и действия, словно со стороны. Это умение лежит в основе рефлексии как

важного качества, позволяющего разумно и объективно анализировать свои суждения и поступки с точки зрения их соответствия замыслу и условиям деятельности.

Произвольность, внутренний план действия и рефлексия – основные новообразования младшего школьного возраста. Кроме того, в рамках овладения учебной деятельностью перестраиваются, совершенствуются все психические процессы ребенка.

Чтобы процесс учебной деятельности начал успешно формироваться, должен быть соответствующий мотив, т. е. то, что непосредственно побуждает ребенка к учению. Именно в зависимости от мотива учебная деятельность приобретает для ребенка различный смысл. Например, цель решения обычной задачи для школьника может побуждаться самыми разнообразными мотивами – научиться решать такие задачи, получить хорошую оценку, отправиться после уроков гулять, избавиться от страха, что завтра спросят, и т. д. Объективно цель остается той же самой, но смысл и качество деятельности меняются в зависимости от мотива [29].

Чрезвычайно важно, что мотив влияет не только на учебную деятельность, но и на отношение ребенка к учителю, школе, окрашивая эти отношения в позитивные или негативные тона. Например, если ребенок учится под постоянной угрозой наказания со стороны авторитарных, требовательных родителей, учебная деятельность протекает напряженно, со срывами, окрашена негативными эмоциями, тревожностью. И, наоборот, учение ради познания делает его легким, радостным, наполненным все новыми и новыми открытиями. Это «учение с увлечением».

А. Н. Леонтьев выделял определенные разновидности мотивов, а именно: *понимаемые и реально действующие, осознаваемые и неосознаваемые, ведущие и второстепенные*. Все они присутствуют в деятельности младшего школьника. Но надо различать мотивы, порождаемые самой учебной деятельностью, связанные непосредственно с содержанием и процессом учения, и мотивы, лежащие за пределами учебной деятельности (широкие социальные или узколичностные мотивы ребенка).

Установлено, что мотивы, связанные с самой учебной деятельностью, в младшем школьном возрасте не являются ведущими. У детей этого возраста преобладают три группы мотивов: 1) широкие социальные, 2) узколичностные, 3) учебно-познавательные.

Широкие социальные мотивы младших школьников выглядят как мотивы самосовершенствования (быть культурным, развитым) и самоопределения (после школы продолжать учиться, или, выбрав и освоив профессию, работать).

Тот факт, что ребенок осознает общественную значимость учения, создает его личностную готовность к школе, а положительные ожидания, связанные с пребыванием в ней, выступают как результат социальной установки. Это *понимаемые мотивы*. Они связаны с далекими, отсроченными целями. Вместе с тем у ребенка постепенно «вырабатываются» *мотивы долга и ответственности*, которые сначала не осознаются им, но реально действуют в форме добросовестного выполнения заданий учителя, стремления соответствовать всем его требованиям. Однако эти мотивы присущи далеко не всем детям, что связано а) с неточным пониманием ответственности и безответственности в этом возрасте и б) с некритичным отношением к себе и часто – с завышенной самооценкой.

Узколичные мотивы выступают в форме стремления – получить любой ценой хорошую отметку; заслужить похвалу учителя или одобрение родителей; избежать наказания, удостоиться награды (мотивы благополучия) или в *форме желания* – выделиться среди сверстников, занять определенное положение в классе (престижные мотивы).

Учебно-познавательные мотивы прямо заложены в самой учебной деятельности и связаны с содержанием и процессом учения, с овладением, прежде всего, *способом деятельности*. Эти мотивы обнаруживаются в познавательных интересах, стремлении преодолевать трудности в процессе познания, проявлять интеллектуальную активность. Развитие данной группы мотивов зависит от уровня познавательной потребности, с которой ребенок приходит в школу, и от уровня содержания и организации учебного процесса.

В основе мотивации, связанной с процессом учения и его содержанием, лежит *познавательная потребность*. Она рождается из более ранней (с первых дней жизни) детской потребности во внешних впечатлениях и потребности в активности, которые присущи ребенку.

Развитие у детей познавательной потребности, конечно, неодинаково: у одних такая потребность ярко выражена и носит «теоретическое» направление, у других более сильно проявляется ее практическая сторона, у третьих познавательная потребность вообще просматривается очень слабо.

Следует подчеркнуть, что в процессе учения младших школьников привлекают, в первую очередь, эмоциональные моменты, внешняя занимательность урока, элемент игры и – в значительно меньшей степени – познавательная сторона. Но по результатам исследований В. В. Давыдова выявлено, что в экспериментальном обучении, когда внимание ребенка обращается на происхождение, смысл и суть явлений, познавательный компонент выступает более ярко. Это значит, что для формирования познавательной мотивации большое значение имеет сам характер (методы, содержательность и пр.) учебной деятельности.

Все виды деятельности ребенка способствуют развитию его познавательной сферы. Но при этом учебная деятельность играет ведущую роль. Все более развивается (расширяется и осваивается) предметная область (мир предметов). **Идет разновекторный процесс непосредственного познания мира через ощущения и восприятие:** усиливаются острота зрения и слуха, выстраиваются «ассоциативные цепочки» связи цвета и формы предметов, но при этом восприятие ребенка в целом характеризуется малой (слабой) дифференцированностью, т. е. умением разделить (расчленить) полученную в процессе восприятия информацию на части.

Ученики начальной школы часто путают похожие и близкие (но не тождественные) предметы и их свойства, например, «зеркальные» цифры (6, 9) и буквы (Э и 3). Среди частотных ошибок в I–II классах отмечаются пропуски букв и слов в предложениях, замена (перестановка) букв в словах и другие подобные искажения. Чаще всего последнее – результат

нечеткого восприятия текста на слух. Ко времени обучения в III классе дети, как правило, уже осваивают **«технику» восприятия**, которая включает: сравнение сходных объектов, выделение главного, существенного. И, таким образом, восприятие становится расчлененным, но вместе с тем превращается в целенаправленный, управляемый процесс.

Слабость организованного анализа состоит в том, что, характеризуя объект, дети часто выделяют второстепенные признаки и не придают должного значения основным признакам, словно не замечают их.

Одна из главных задач учителя в этом плане – научить ребенка быть наблюдательным. Чтобы на основе полученных в результате собственных наблюдений (за предметами, явлениями, ощущениями и т. д.) ребенок мог самостоятельно (вначале, конечно, при помощи учителя) сделать анализ и выводы из своего восприятия, что, соответственно, определит приоритетность выбора того или иного признака. Заметим, что **восприятие характеризуется ярко выраженной эмоциональностью**. Отсюда его двойственность: можно привлечь внимание ребенка, например, цветом (яркостью) рассматриваемого предмета, но вполне вероятно, что именно этот признак «уведет» его от сущности целеполагания, которую имел в виду педагог.

Восприятие ребенком времени и пространства обусловлено ограниченностью индивидуального опыта. Внимание, в свою очередь, зависит силы / слабости *произвольного* (одно из центральных новообразований младшего школьного возраста), но, в основном, *непроизвольного*.

Важнейшая задача учителя – формирование произвольности. Речь о необходимости сформировать произвольную память. Дело в том, что у детей в младшем школьном возрасте доминирует механическое (в отличие от логического) запоминание.

Четыре фактора механического запоминания, которые осложняют формирование произвольности:

- хорошо развитая у школьника механическая память, существующий опыт механического запоминания;

- школьник плохо понимает, что нужно делать, когда говорят: «Запомни». Совершенно необходимо точно объяснить ему, что и каким образом выучить, чтобы запомнить то, что нужно;

- школьник недостаточно хорошо владеет речью, поэтому лучше дословно пересказать ему содержание того, что следует запомнить;

- школьник не умеет «организовать» смысловое запоминание. В этом случае поможет «план запоминания», составленный на основе ассоциативных связей.

В I–IV классах ученики все чаще прибегают к логическому запоминанию. Результативное запоминание и успешное усвоение школьниками материала невозможно без *воображения*.

Развиваются *воссоздающее воображение*, связанное с приобретением все большего опыта, и *творческое воображение*. Отсюда нередко возникающие элементы фантазирования (вероятно, как желание повысить свою значимость среди сверстников).

Начинают развиваться словесно-логическое мышление и речь. Следует подчеркнуть, что развитие речи представляет собой специально организованную деятельность этого возраста. Наряду с устной речью, развивается письменная – совершенно новый вид деятельности, которой присуща определенная специфика: а) имеется возможность вернуться к высказанной (закрепленной на письме) мысли; б) существуют сложности в процессе продуманного построения той или иной фразы.

Изменения в мотивационной сфере существенным образом меняют характер процессов, происходящих в области взаимоотношений ребенка с одноклассниками. В I классе его взаимодействие с одноклассниками происходит при посредстве педагога (я и мой учитель); в III–IV классах – в процессе формирования коллектива (мы и наш учитель). В этот период у детей в группе возникают симпатии и антипатии, проявляются задатки личностных качеств. И чем более референтен класс, т. е. чем ярче в нем выражен своеобразный стандарт, система отсчета для себя и других, тем больше формирование личности ребенка в процессе развития зависит от того, как его оценивают

сверстники. Постепенно на основе референтности группы как одного из источников формирования социальных норм и ценностных ориентаций складывается коллектив класса.

В III–IV классах в мышлении (и поведении) ребенка происходит резкий поворот интересов – «уход» от подчиненности устремлений установкам взрослых – к интересам сверстников. В 7–11 лет возникает особенный интерес к «секретикам» (секреты, штабы, шифры и т. д. – О. Осорина «Секретный мир детей»).

Общение детей осуществляется в соответствии с четким гендерным признаком: девочки играют с девочками и, соответственно, мальчики – в своей «мужской» компании.

Довольно ярко проявляются мотивация подразумевающего сопереживания и забота просоциального поведения, которое «не является врожденным. Оно результат развития человека» (Л. И. Божович).

Социально полезное, приемлемое поведение – одно из главных «приобретений» ребенка в этот период, как и способность, поступая тем или иным образом, мотивировать такое поведение моральными соображениями, в числе которых чувство долга.

В шести-семилетнем возрасте у ребенка возникают *моральные инстанции*, т. е. поэтапное принятие системы моральных и нравственных норм и ценностей общества – определенные переживания и зачаточная форма чувства долга, альтруизм. Согласно определению Ж. Пиаже, «альтруизм – это способность взглянуть на ситуацию глазами другого человека (разрушение эгоцентризма)».

На первом этапе главный побудитель к этому – одобрение взрослых. Поведение, обусловленное данным фактором, можно описать словом *«надо»* – первая моральная инстанция. Важное условие альтруистического поведения – способность к *эмпатии* (связь со всем сущим через эмоции, чувства). Н. Гаврилова выявила две формы эмпатии: 1) сопереживание; 2) сочувствие.

Для младшего школьного возраста характерно именно сопереживание. Сочувствие – более сложная форма для нравственных норм данного периода жизни ребенка.

Учебная мотивация – это полимотивированная деятельность, в которой проявляется множество мотивов, и, конечно, многие из них оказывают на названную деятельность определенное влияние. Для процессов формирования этих мотивов, что является очень важной задачей, характерны импульсивность, возбудимость. Когда у ребенка не особенно хорошие способности, высокая мотивация может играть роль компенсаторного фактора. Однако наличие способностей вовсе не означает, что будет должная мотивированность и, соответственно, хорошая обучаемость.

В соответствии с трактовкой Л. И. Божович, *внешняя мотивация* определяется социальными мотивами; *внутренняя мотивация* обоснована познавательными мотивами. В начале обучения **мотивация процесса** (наиболее характерная для мотивации в этом возрасте) и **мотивация содержания** входят составными частями в познавательные мотивы. Но следует заметить, что познавательные мотивы обладают низкой побудительной силой и потому не могут быть основными. Совсем другое дело *социальные насыщаемые мотивы*. Именно благодаря насыщаемости социальные мотивы являются ведущими:

В I классе проявляется интерес к отдельным фактам и явлениям, ребенка увлекает их занимательность. К I–IV классам его уже интересует объяснение причинно-следственных связей подаваемого учебного материала. Проявляется первая дифференциация интересов. У девочек в этот период познавательная мотивация выше, чем у мальчиков. Из социальных мотивов преобладают:

- статусные (позиционные);
- мотив хорошей отметки;
- мотив утверждения в коллективе.

Характерная черта взаимоотношений младших школьников состоит в том, что их дружба основана, как правило, на основе случайных интересов: например, потому, что они сидят за одной партой или живут неподалеку друг от друга; имеют общность внешних жизненных обстоятельств, любят читать или рисовать. Сознание младших школьников еще не достигает того уровня, когда друзей выбирают по каким-то существенным личностным

качествам, но в целом ученики III–IV классов значительно глубже осознают те или иные качества личности, черты характера. И уже в III классе при необходимости выбрать одноклассников для совместной деятельности около 75 % учащихся мотивируют выбор определенными нравственными качествами других детей.

Средний школьный возраст (от 9–11 до 14–15 лет) в психологии принято называть *отроческим*, или *подростковым*. Отрочество – период жизни между детством и «взрослостью». Однако если начало *пубертатного* (возмужалость, половая зрелость) периода может быть с достаточной четкостью определено с помощью биологических критериев, то об его окончании этого сказать нельзя.

В европейской культуре достижение подростком статуса взрослого не институционализировано (не оформлено какими-то специальными учреждениями или специальными методами организации), поэтому верхняя граница возраста весьма подвижна и меняется в ходе истории, давая начало выделению таких возрастов, как *юность* и *молодость* [2].

Открывается подростковый возраст кризисом, по которому часто и весь период именуют «критическим», «переломным», хотя у современных подростков он не такой острый, как принято считать.

По данным многочисленных исследований и опросов, для подростков нетипичны ни личностные кризисы, ни крах «Я»-концепции, ни тенденции к отказу от ранее приобретенных ценностей и привязанностей. Им свойственно стремление к консолидации своей идентичности, характеризующейся сосредоточенностью на своем «Я»; отсутствием противоречивых установок и в целом отказом от любых форм психологического риска.

Подростки сохраняют сильную привязанность к родителям и не стремятся к излишней самостоятельности в мировоззрении, социальных и политических установках. Поэтому сейчас все больше говорят о том, что период «бури и натиска» – это, в большей степени, проекция взрослых фантазий на отрочество, чем реальность, и связывают традиционные описания отрочества с тем, что они были выполнены на невротичных,

неблагополучных подростках, несовершеннолетних правонарушителях и клиентах психологов и психиатров [2].

Существует множество фундаментальных исследований, гипотез и теорий, рассматривающих проблематику подросткового возраста. Впервые очертил круг проблем, связанных с этим возрастом, С. Холл, которого называют «отцом подросткового возраста», поскольку именно он в 1904 г. предложил свою концепцию данного возраста и определил его как период «бури и натиска» – время кризиса самосознания, преодолев который человек приобретает чувство индивидуальности.

С. Холл впервые описал амбивалентность (двойственность) и парадоксальность характера подростка, выделив ряд основных противоречий, присущих этому возрасту. Чрезмерная активность подростка может привести к изнурению, безумная веселость сменяется унынием, уверенность в себе переходит в застенчивость и трусость, эгоизм чередуется с альтруизмом, высокие нравственные стремления сменяются низкими побуждениями, страсть к общению сменяется замкнутостью, тонкая чувствительность переходит в апатию, живая любознательность – в умственное равнодушие, страсть к чтению – в пренебрежение к нему, стремление к реформаторству – в любовь к рутине, увлечение наблюдениями – в бесконечные рассуждения.

Л. С. Выготский центральным и специфическим новообразованием отрочества считал чувство взрослости – возникающее *представление о себе как уже не ребенке*. Подросток начинает чувствовать себя взрослым, стремится им быть и считаться. Своеобразие заключается и в том, что подросток отвергает свою принадлежность к детям, но полноценной взрослости еще нет, хотя появляется потребность в признании ее окружающими [7].

Основой чувства взрослости является как осознание физиологических сдвигов в собственном организме, так и субъективное переживание социальных изменений (в частности, в отношениях с родителями). Чувство взрослости выражает новую жизненную позицию подростка по отношению к себе,

людям, миру и определяет содержание его социальной активности, особенности внутренней жизни.

Специфика социальной активности подростка состоит в большой восприимчивости и активном усвоении норм, ценностей и образцов поведения взрослых, что определяет освоение им новых сфер интересов.

Претензии подростка на новые права распространяются, прежде всего, на сферу его отношений с взрослыми. Он начинает сопротивляться требованиям, которые раньше выполнял; обижается и протестует при попытках ограничить его самостоятельность, не считаясь с его интересами, требованиями, желаниями. У него обнаруживается обостренное чувство собственного достоинства, и он претендует на большее равноправие с взрослыми.

Существовавший в детстве тип отношений с взрослыми, отражающий асимметричное, неравноправное положение ребенка, становится для подростка неприемлемым, не соответствующим его представлениям о собственной взрослости. Создается специфическая для этого возраста ситуация: права взрослых он ограничивает, а свои расширяет и претендует на уважение его личности и человеческого достоинства, на доверие и предоставление самостоятельности, т. е. на признание взрослыми его равноправия с ними [21].

Поскольку занять какое-либо место в системе отношений с взрослыми ребенок еще не может, он находит его в детском сообществе. Для подросткового возраста характерно господство детского сообщества над взрослым. Здесь складывается новая социальная ситуация развития, осваивается область моральных норм, на основе которых строятся социальные взаимоотношения.

Общение со сверстниками настолько значимо в отрочестве, что Д. Б. Эльконин и Т. В. Драгунова предложили придать такому общению статус ведущей деятельности этого возраста. Положение принципиального равенства детей-сверстников делает общение с ними особенно привлекательным для подростков, и даже развитое общение с взрослыми неспособно его заменить [54].

Становление различных по степени близости отношений происходит в подростковом периоде. Появляются просто знакомые, приятели, друзья, близкий друг. Общение с ними выходит в это время за пределы школы и выделяется в самостоятельную важную сферу жизни. Общение со сверстниками представляет для подростка *большую* ценность, иногда отодвигающую на второй план учение и общение с родными. Обычно первыми такое «отдаление» детей замечают матери.

В подростковом возрасте начинают формироваться элементы теоретического мышления, развивается такое его специфическое качество, как способность подростка рассуждать гипотетико-дедуктивно (от общего к частному). Процесс теоретического мышления осуществляется на основе общих посылок путем построения гипотез и их проверки, а его содержание можно выразить словесно или посредством других знаковых систем.

Новое в развитии мышления подростка состоит в его отношении к интеллектуальным задачам, в том числе таким, которые требуют их предварительного мысленного расчленения. Умение оперировать гипотезами при решении интеллектуальных задач – важнейшее приобретение подростка в ходе анализа действительности.

Отличительным инструментом научного рассуждения подростка является то, что он мыслит предположениями. Особо необходимо отметить следующее: подростковый возраст характерен тем, что именно в этот период появляется первая профессиональная направленность интересов и жизненных планов.

Самые существенные изменения происходят в личностной сфере. Первое, что бросается здесь в глаза, – формирование черт взрослости, чувства взрослости. Виды взрослости хорошо изучены и описаны Т. В. Драгуновой: это подражание внешним признакам взрослости, равнение на психосексуальные образцы своего пола, социальная взрослость, интеллектуальная взрослость [21].

Легче всего созидание в себе взрослости дается подростку в подражании ее внешним признакам – облику и манерам

поведения взрослых, некоторым их «привилегиям» (курение, игра в карты, употребление вина, особый лексикон), в стремлении к взрослой моде в одежде и причёске, косметике, украшениях, приемах кокетства, способах отдыха, развлечений, ухаживания, свободе в «режиме дня» и т. п.).

Для подростка приобретение этих признаков мужской или женской взрослости – средство проявления, утверждения собственной взрослости перед родителями и сверстникам. Это самый легкий и доступный способ демонстрации взрослости, которую могут увидеть окружающие, а подростку очень важно, чтобы его взрослость была замечена всеми.

Такая взрослость очень распространена в отрочестве, отличается стойкостью и плохо поддается развенчанию. Подражание особому стилю веселой, легкой жизни социологи и юристы называют «низкой культурой досуга». Познавательные интересы при этом ослабевают и даже утрачиваются, складывается специфическая установка «весело провести время» с соответствующими ей жизненными ценностями.

Другое направление в развитии взрослости связано с активной ориентацией подростков на определенное содержание мужского или женского идеала – тех качеств, которыми нужно овладеть, чтобы чувствовать себя «настоящим мужчиной» или «настоящей женщиной». Идеал формируется подростковым сознанием как набор черт и качеств персонажей книг, фильмов, знакомых, родителей и т. п.

Подросток всегда хочет походить на типичного сверстника своего пола с набором освященных традицией или модой качеств: например, для подростка-мальчика – это сила, смелость, мужество, выносливость, воля, верность в дружбе.

Средством самовоспитания часто становятся занятия спортом. Интересно отметить, что многие девушки в настоящее время также хотят обладать качествами, которые веками считались мужскими. Стремление следовать мужскому (женскому) идеалу заставляет подростков подражать своим сверстникам, и часто они бывают очень похожи друг на друга в одежде, причёсках, жаргоне, манере поведения [21].

Вступление ребенка в отрочество знаменуется качественным сдвигом в развитии самосознания.

Формирующаяся позиция взрослого еще не соответствует объективному положению подростка в жизни, но ее появление означает, что он субъективно уже вступил в новые отношения с окружающим миром взрослых, с миром их ценностей.

Подросток активно присваивает эти ценности, и они составляют новое содержание его сознания; существуют как цели и мотивы поведения и деятельности, как требования к себе и другим, как критерии оценок и самооценок. По содержанию его самосознание является социальным сознанием, перенесенным внутрь.

В доподростковом возрасте представления о себе и самооценка строятся главным образом на оценочных суждениях взрослых. Возникновение потребности в знании собственных особенностей, интереса к себе и размышлений о себе – характерная особенность подростков. Эта потребность возникает из необходимости соответствовать внешним и внутренним требованиям, регулировать отношения с окружающими.

Первая функция, которую выполняет у подростка самосознание, – социально-регуляторная. В размышлениях о себе подросток, прежде всего, обращен к своим недостаткам и испытывает потребность в их устранении, а позже – к особенностям личности в целом, к своей индивидуальности, своим достоинствам и возможностям.

Но особое внимание к недостаткам сохраняется на протяжении всего подросткового возраста и в некоторых случаях даже нарастает. Рефлексия (обращение внимания на самого себя и свое сознание) носит целенаправленный характер, становится самостоятельным внутренним процессом.

Самооценка подростка легко формируется в общении со сверстниками. Здесь имеют место наблюдения, подражания, разговоры о своих качествах, поступках, отношениях. Важно, что вначале такая познавательная-оценочная деятельность развернута во внешнем словесном и интерперсональном плане.

Представления о своей личности у подростка расширяются и углубляются, возрастает самостоятельность в суждениях о себе. Однако следует отметить, что у многих подростков степень знания себя и адекватность самооценки завышены

(порой – значительно), а уровень их притязаний к родителям, учителям, сверстникам выше реальных возможностей.

Нередко в связи с данными ситуациями у подростков возникает ощущение несправедливости по отношению к ним. Они считают, что их «не понимают». По этим причинам подростки могут быть аффективно обиженными, подозрительными, недоверчивыми, часто агрессивными и всегда – чрезвычайно чувствительными к оценочным суждениям в их адрес [21].

На первые, но повторяющиеся неудачи подросток реагирует аффективно, хронические неудачи порождают неуверенность в себе. У одних в результате этого снижается уровень притязаний, другие, наоборот, доказывают всем и самому себе (в первую очередь), что они все смогут преодолеть.

В целом у подростков ярко выражена потребность в положительной оценке и хорошем отношении к ним окружающих. Поэтому подростки очень чувствительны к мнениям о них и почти все жаждут самоутверждения – в любой форме.

Особенным образом подросток заботится о своей личной самостоятельности, независимости, и чем старше он становится, тем шире сфера его претензий на эту самостоятельность. Большинство подростков хотят выразить свое «Я» в собственных оценках, суждениях, поступках. Таким образом, у подростка начинается формирование личностных позиций по ряду вопросов и некоторых жизненных принципов, что свидетельствует о формировании его самовоспитания.

Окончание периода детства и начало отрочества знаменуются общим для всех подростков событием – физиологическим пубертатом. В течение относительно короткого периода тело ребенка претерпевает множество морфологических и физиологических изменений, сопровождаемых глубокими преобразованиями внешности.

Центральную роль в становлении личности играет так называемый «образ тела». Скорость, с которой происходят соматические перемены, ломает детский образ и требует построения нового телесного «Я». Эти изменения ускоряют смену психологических позиций, которую должен совершить подросток; наступление физической зрелости, очевидное и для

самого подростка, и для его окружения, делает невозможным сохранение детского статуса [48].

Исследования показывают, что в это время резко возрастает уровень тревожности, озабоченности и неудовлетворенности в отношении своей внешности. В ряде случаев это приобретает даже характер дисморфофобии, испытываемой поначалу лишь в отношении отдельных составляющих образа тела (ступни, ноги, руки), затем в отношении его общего образа (рост и вес) и, наконец, в отношении социально значимых элементов (лицо, голос).

Итак, резюмируем: средний школьный возраст (от 9–11 до 14–15 лет) в психологии принято называть «отроческим, или подростковым». Процесс формирования новообразований, отличающих подростка от взрослого, растянут во времени и может происходить неравномерно, из-за чего в подростке одновременно существуют и «детское», и «взрослое».

Л. С. Выготский центральным и специфическим новообразованием отрочества считал чувство взрослости – возникающее *представление о себе как уже не ребенке*. Подросток начинает чувствовать себя взрослым, стремится быть и считаться взрослым. Ведущие позиции начинают занимать общественно полезная деятельность и общение со сверстниками. Возраст характеризуется перестройкой **мотивационной сферы** (наполняются также новым смыслом и уже существующие мотивы), **интеллектуальной сферы** (в частности, появляются элементы теоретического мышления; профессиональная направленность интересов и жизненных планов), **сферы взаимоотношений с взрослыми и сверстниками**, но более всего – **личностной сферы, самосознания** [7].

4.4. Особенности психического развития в юношеском возрасте

Исторически относясь к «переходному этапу» возмужания, взросления, юность не так давно выделилась в самостоятельный период жизни человека. У животных, как известно, наступление

взрослости достаточно тесно связано с возможностью самостоятельного существования и производства.

В человеческом обществе критерием взросления становится не просто физическое (и физиологическое) возмужание, но и овладение культурой, системой знаний, ценностей, норм, социальных традиций, подготовленность к осуществлению разных видов труда.

Внутри перехода от детства к взрослости границы между подростковым и юношеским возрастом условны и часто пересекаются. Никто не назовет 12–13-летнего мальчика юношей, а 18–19-летнего – подростком, но возраст между 14–15 и 16–17 годами не обладает такой определенностью и в одних случаях относится к юности, а в других – к концу отрочества.

В схеме возрастной периодизации онтогенеза границы юношеского возраста обозначены между 17–21 годом для юношей и 16–20 годами для девушек, но в физиологии его верхнюю границу часто отодвигают к 22–23 годам у юношей и к 19–20 годам у девушек.

В. Даль определял «юношу» как «молодого», «малого», «парня от 15 до 20 лет»; в трилогии Л. Н. Толстого юношество связывается с возрастом 15 лет, а герою романа Ф. М. Достоевского «Подросток» уже 20 лет [22]. Современные представления о границах возраста охватывают период от 14–15 до 18 лет.

Образы юности в разных культурах и периодах времени существенно различны. Так, античные и средневековые авторы обычно ассоциируют юность с расцветом физической силы и воинской доблести, но одновременно – с необузданностью нравов и интеллектуальной незрелостью. В условиях того времени молодой человек имел мало возможностей для самоопределения. От него требовались, прежде всего, послушание и почтение.

В новое время, особенно со второй половины XVIII в., положение изменилось. Ускорение темпа общественного развития, ослабление влияния родительской семьи, расширение диапазона индивидуального выбора профессии, стиля жизни и т. д. способствовали появлению нового образа юности, подчеркивающего момент сознательного самоопределения [48].

Большинство психологов XIX и начала XX в. исходили из «романтической» модели юности. Начиная с 20-х годов XX в., картина меняется. Этнографическими исследованиями были установлены значительные различия в процессах и способах социализации в юности. Так, М. Мид и Р. Бенедикт связали длительность и содержание юности с тем, насколько велик разрыв в нормах и требованиях, которые предъявляет конкретное общество к ребенку и взрослому.

Там, где этот разрыв невелик, развитие протекает плавно, и ребенок достигает взрослого статуса постепенно, без резких конфликтов. В сложных обществах Запада требования значительно различаются и часто даже противоположны: детство – время игры и свободы; взрослость – время труда и ответственности; от ребенка требуют зависимости и послушания; от взрослого – инициативы и самостоятельности; ребенка считают существом бесполом и ограждают от сексуальности; в жизни взрослых сексуальность играет важную роль. Контрасты рождают длительный период усвоения новых социальных ролей, вызывая ряд внешних и внутренних конфликтов.

Пытаясь задать единый критерий зрелости, многие исследователи соотносят его с началом трудовой деятельности, экономической самостоятельностью, приобретением стабильной профессии и т. д. Но эти процессы весьма вариативны. Так, раньше других (в возрастном диапазоне) приобщается к труду сельская молодежь, затем – рабочая и, соответственно, учащаяся молодежь (студенты).

Многие из них получают образование дистанционно и работают. Нередко, даже начав трудиться, молодые люди не обретают ни финансовой, ни психологической самостоятельности (от родителей); другая категория, обладая трудовой и финансовой самостоятельностью, не имеет сформированной социальной ответственности.

В психологических периодизациях как А. Н. Леонтьева, так и Д. Б. Эльконина акцент делается на смене ведущего типа деятельности. Таковой в юношеском возрасте становится учебно-профессиональная деятельность. Л. И. Божович определяет старший школьный возраст (юношество) в

соответствии с развитием мотивационной сферы и связывает это определение с поиском места в жизни и «выстраиванием» внутренней позиции, формированием мировоззрения, моральным сознанием и самосознанием [54].

В социологии особенности, присущие юношескому возрасту, связывают с изменением общественного положения и социальной деятельности личности, причем акцент делается на свойствах юношества как социально-демографической группы.

Переход с одной возрастной ступени на другую в древних обществах оформлялся специальными обрядами – таинствами посвящения, инициациями, благодаря которым индивид не только приобретал новый социальный статус, но как бы рождался заново.

Социальная зрелость, исходя из вышесказанного, предполагает ряд критериев, а именно: завершение образования, приобретение стабильной профессии, начало самостоятельной трудовой деятельности, материальная независимость от родителей, политическое и гражданское совершеннолетие, воинская служба, вступление в брак, рождение первого ребенка.

Отметим, что здесь также наблюдается *гетерохронность* (неравномерность развития различных психофизиологических функций): юноша может иметь образование и профессию, быть достаточно зрелым в профессиональном плане и при этом оставаться на подростковом уровне в межличностных отношениях, в сфере культурных запросов и т. д.

Переход к юношеству связан с тем, что диапазон фактически доступных человеку или нормативно обязательных социальных ролей, как и сферы жизнедеятельности, расширяется. Социальные роли существуют не изолированно, а образуют системы: например, вступив в брак и приняв роль мужа, человек должен осваивать роли кормильца, опекуна, отца и т. д., что перестраивает всю структуру личности.

В одной из самых знаменитых книг по психологии (*Л. Коул и Дж. Холл «Психология юности»*) перечислены проблемы (задачи), которые должно решить юношество, прежде чем попадет в «рай взрослого бытия». Назовем эти девять пунктов, указанных в книге: 1) общая эмоциональная зрелость; 2) пробуждение гетеросексуального интереса; 3) общая

социальная зрелость; 4) эмансипация от родительского дома; 5) интеллектуальная зрелость; 6) выбор профессии; 7) навыки обращения со свободным временем; 8) построение психологии жизни, основанной на поведении, базирующемся на совести и сознании долга; 9) идентификация «Я» (перцепция «Я»).

В этот период: завершается процесс полового созревания; стабилизируется работа сердечно-сосудистой системы; нет нескладности (исчезает неуклюжесть, некрасивость походки, фигуры): происходит гармонизация нервной системы – уравниваются процессы торможения и возбуждения; нарастают противоречия между темпами биологического и условиями социального созревания; сильна экономическая зависимость от родителей [48].

В числе основных (и требующих безотлагательного решения) задач, которые стоят перед юношеством в этот период развития, следует выделить:

1. Обретение чувства личностной тождественности и целостности.
2. Обретение сексуально-половой идентичности.
3. Определение жизненных целей, будущей профессии.
4. Развитие готовности к жизни: ценностных представлений, волевой сферы, самостоятельности и ответственности.

Движение в потоке времени с ориентировкой на названные выше задачи и последовательное их успешное решение – путь к достижению взрослого бытия, что и является конечной целью юности.

Одним из важнейших новообразований интеллектуальной сферы в юношеском возрасте становится развитие теоретического мышления. Старшеклассники и студенты младших курсов чаще задаются вопросом «почему?». Их мыслительная деятельность более активна и самостоятельна; они более критично относятся как к преподавателям, так и к содержанию получаемых знаний. Меняется представление об интересности предмета.

Если младшие подростки ценят занимательность предмета и его фактологическую и описательную сторону, то старшеклассник интересуется тем, что неоднозначно, что не

изучено, что требует самостоятельного обдумывания. Они очень ценят нестандартную форму подачи материала, эрудицию преподавателя.

Характерной особенностью интеллектуального развития в юношеском возрасте следует считать выраженную тягу к обобщениям, поиску общих закономерностей и принципов, стоящих за частными фактами. Никто так, как старшеклассники, не любит «больших» теорий и не тяготеет к глобальным, «космическим» обобщениям. Однако в юношеском возрасте широта интересов, как правило, сочетается с разбросанностью, отсутствием системы и метода в получении знаний и навыков, т. е. интеллектуальным дилетантизмом [48]. Широко распространена тяга к показной, вычурной интеллектуальности, юношеская склонность преувеличивать свои интеллектуальные способности, их силу, уровень знаний и самостоятельности.

Почти повсеместно в старших классах школ / гимназий появляется некоторое число безразличных, скушающих школьников, всем своим видом выражающих усталость и презрение к обыденным школьным знаниям. Учеба кажется им прозаичной и примитивной по сравнению с возможностями реальной жизни.

Они ведут себя так, словно все, что рассказывает учитель, скучно, аксиоматично, прозаично, давно всем знакомо, не нужно и не имеет ничего общего с реальной наукой, интеллектом, «пиршеством ума». Они любят задавать учителям «каверзные вопросы», а получив на них ответ, скорбно покачивают головой,жимают плечами, разводят руками, выражая тем самым свое недоумение, неудовлетворенность.

Важно, что в период юношества увеличивается степень индивидуализации интересов и способностей, причем часто разница дополняется, компенсируется негативными поведенческими реакциями молодежи. Поэтому в старших классах учитель легко может выделить своеобычные группирования; интеллектуалов-отличников (в современной школьной терминологии – «ботаники»), способных, но безалаберных учеников («богема»), «хронических троечников».

Развитие познавательных функций и интеллекта в юности имеет количественную и качественную стороны. Первая

отражает тот факт, что юношеский интеллект более быстрый, подвижный, эффективный, чем интеллект подростка. ***Качественные изменения – это сдвиги в самой структуре мыслительных процессов, и, таким образом, важно не то, с какими задачами справляется юношеский интеллект, а то, каким образом он это делает.***

«Созревание» интеллекта в юности тесно связано с развитием творческих способностей, предполагающих не просто усвоение информации, а проявление интеллектуальной инициативы, продуктивности, оригинальности. К 15 годам появляются основы гипотетико-дедуктивного мышления, способность к абстрагированию, формулировке и перебору альтернативных гипотез, интеллектуальная рефлексия.

Появление абстрактного мышления тесно связано с обучением, сформированностью учебной деятельности. Одновременно при решении конкретных жизненных задач старшеклассники проявляют незаурядную смекалку, находчивость, сообразительность, порой превосходящие способности к абстрагированию.

Разброс индивидуальных вариантов умственного развития в юношеском возрасте велик, поэтому можно встретить и старшеклассников с абстрактным, теоретическим мышлением, и школьников, справляющихся с задачами на конкретном уровне.

Сталкиваясь с множеством новых, противоречивых жизненных ситуаций, переходный возраст стимулирует и актуализирует ее творческие потенции. Важнейший интеллектуальный компонент творчества – преобладание дивергентного мышления, с которым связывают то, что на один вопрос может быть дано множество одинаково правильных и равноправных ответов (в отличие от конвергентного мышления, предполагающего однозначное решение, снимающее проблему как таковую). Юность психологически склонна к поливариантности, неоднозначности в интеллектуальной деятельности, готова освободиться от обыденных и традиционных представлений, искать новые ассоциации, строить новые связи [22].

Конкретные личностные свойства интеллектуально развитых представителей юношества могут быть различными,

но все они органично сочетаются с развитым интеллектуальным самоконтролем, выраженной мотивацией интеллектуального достижения, придания высокой личностной ценности качествам интеллекта, склонностью к самообразованию и т. д.

Поскольку школьная учебная программа, как правило, регламентирована, юношеское творчество иногда полнее и ярче проявляется вне учебных занятий – на курсах, факультативах, в кружках, секциях, заочных школах, и т. д., где творчество может сохранять игровую форму и в то же время ориентировать старшеклассников профессионально.

Умственное развитие в юношеском возрасте заключается не столько в накоплении знаний и навыков, изменении свойств и структуры интеллекта, сколько в формировании индивидуального стиля умственной деятельности, что предполагает выработку своеобразной системы психологических средств. К таким средствам сознательно или стихийно человек прибегает в целях наилучшего уравнивания своей (типологически обусловленной) индивидуальности с предметными, внешними условиями деятельности.

В познавательных процессах юношества это выступает как стиль мышления, который тесно связан с типом нервной системы (НС), темпераментом, условиями воспитания и навыками самовоспитания. Так, по данным Н. Е. Малкова, в условиях школьных перегрузок старшеклассники с инертной НС не успевают за быстрым темпом преподавания и учатся хуже, чем обладатели подвижного типа НС. Однако этот недостаток может компенсироваться тем, что школьники с инертной НС, обладая интеллектуальной дисциплиной и волей, скрупулезно вникают в изучаемый материал, лучше планируют свою деятельность, контролируют ее, упорнее добиваются необходимого результата.

Юношеский возраст связан с формированием активной жизненной позиции, самоопределением, осознанием собственной значимости. Все это неотделимо от формирования мировоззрения как системы взглядов на мир в целом, представлений об общих принципах и основах бытия как жизненной философии человека, суммы и итога его знаний.

Развитие мышления создает все предпосылки для формирования мировоззрения, а продвижение в личностном плане обеспечивает его устойчивость и мотивированность. Но мировоззрение – это не только система знаний и опыта, но еще и система убеждений, переживание которых сопровождается чувством их истинности, правильности. Поэтому мировоззрение тесно связано с решением в юности смысложизненных проблем, осознанием и осмыслением своей жизни не как цепочки случайных разрозненных событий, а как цельного направленного процесса, имеющего преемственность и смысл [22].

Юношеское отношение к миру имеет большей частью личностную окраску. Явления действительности интересуют юношу (девушку) не сами по себе, а в связи с их собственным отношением к ним. Читая книги, многие старшеклассники выписывают понравившиеся им мысли, делают на полях пометки типа «Вот это правильно», «Я так и думал» и т. д.

Они постоянно оценивают себя и других, причем даже частные проблемы нередко ставят в морально-этическую плоскость.

Мировоззренческий поиск включает социальную ориентацию личности, осознание себя в качестве частицы, элемента социальной общности (социальной группы, нации и т. д.), выбор своего будущего социального положения и способов его достижения. Проблема смысла жизни («Для чего я живу?», «Правильно ли я живу?», «Зачем мне дана жизнь?», «Как жить?») становится фокусом, в котором сосредоточены все мировоззренческие проблемы.

Юношество ищет некую всеобщую, глобальную и универсальную формулировку – «служить людям», «светить всегда, светить везде», «приносить пользу». Причем явно проявляется крайняя заинтересованность не столько в ответе на вопрос «кем быть?», сколько на вопрос «каким быть?».

В это время многих из них интересуют гуманистические ценности (готовы работать в хосписах и системе социальной защиты), общественная направленность личной жизни («Гринпис», борьба с наркоманией), широкая социальная благотворительность, идеал служения.

Все это, конечно, не поглощает и других жизненных отношений юношества. Этому возрасту в значительной мере свойственны рефлексия и самоанализ, причем им трудно совместить ближнюю и дальнюю – значимую перспективу жизни.

Их захватывают глобальные цели, появляющиеся в результате расширения временной перспективы в юношестве, а текущие события воспринимаются как «прелюдия», «увертюра» к жизни.

Характерной чертой юношества является формирование жизненных планов и самоопределение, возникающие как результат обобщения и укрупнения целей, которые ставит перед собой юноша / девушка, как результат интеграции и дифференциации мотивов и ценностных ориентаций [22].

Некоторые особенности эмоциональных реакций юношеского возраста коренятся в гормональных и физиологических процессах. В частности, юность характеризуется повышенной эмоциональной возбудимостью, реактивностью. Это проявляется в неуравновешенности, раздражительности, вспышках то хорошего, то плохого настроения и т. п.

Физиологи связывают юношескую неуравновешенность, резкие смены настроения, частые депрессии и экзальтации, конфликтность и общую негибкость эмоциональных реакций с нарастанием в этом возрасте общего возбуждения и ослаблением всех видов условного торможения.

Однако пик эмоциональной напряженности, тревожности большинство психологов относят к 12–14 годам, поэтому эмоциональные сдвиги юношества объясняют главным образом социальными факторами, причем чаще, как правило, индивидуально-типологическими. Большую роль в этом играют, в частности, противоречивость уровня притязаний и самооценки, противоречивость образа «Я», противоречивость внутреннего мира ...

Обнаружено, что по целому ряду психологических тестов нормы психического здоровья для юношей значительно отличаются от тех же норм для взрослых. Вполне нормальные юноши и девушки дают более высокие показатели по шкалам

«психопатия», «шизофрения» и «гипомания», чем взрослые (по ММРІ). Это значит, что эмоциональные реакции, которые у взрослых считались бы отклонением от нормы, признаками болезни, у юношей и девушек являются статистической нормой. Проективные методики (тест Роршаха и ТАТ) показывают рост уровня тревожности к наступлению юношеского возраста. Очень часто в это время встречается синдром дисморфофобии (бред физического недостатка) и возрастает число личностных расстройств, в частности случаев деперсонализации [48].

Максимум эмоциональных реакций (в том числе тревожности) проявляется в отношениях со сверстниками, близкими, друзьями и минимум – в отношениях с посторонними взрослыми и преподавателями.

В юношеском возрасте особенно остро акцентируются некоторые свойства характера (в частности, повышенная активность, возбудимость, подозрительность, педантичность, замкнутость и т. д.), которые могут закрепиться и повышать возможность возникновения психических травм и отклоняющегося (девиационного) поведения.

Возраст до 18 лет является критическим для появления психопатий. Например, повышенная активность и возбудимость нередко делают юношей (девушек) неразборчивыми в выборе знакомств, побуждают участвовать в рискованных авантюрах и сомнительных предприятиях (особенно группового характера), толкают к алкоголю, наркотикам, провоцируют демонстративные реакции. Таким способом они рассчитывают самоутвердиться и избавиться от гнетущего ощущения собственной личностной недостаточности. Замкнутость в ранней юности часто перерастает в болезненную самоизоляцию, формирует комплекс неполноценности.

Центральное психологическое новообразование юношеского возраста – становление устойчивого самосознания и стабильного образа «Я». Это связано с усилением личностного контроля, самоуправления, новой стадией развития интеллекта. Главное приобретение ранней юности – открытие своего внутреннего мира, эмансипация (освобождение от подчиненности взрослым).

Юноши (девушки) особенно чувствительны к своим внутренним психологическим проблемам, склонны переоценивать их значимость. Это легко подтверждается результатами стандартных личностных тестов.

Так, например, завершая незаконченный рассказ, дети и подростки чаще описывают действия, поступки, события, а старшие подростки и юноши – мысли, чувства, внутренние проблемы персонажей [48].

Исследования социальной перцепции, т. е. того, как люди воспринимают друг друга, показывают, что в юношеском возрасте усиливается внимание к личностным, внутренним, собственно психологическим качествам. Внимание же к внешности, одежде, манерам, так свойственное подросткам, снижается. В то же время формируются устойчивые стремления прогнозировать интеллектуальные и волевые качества других, свойства их характера, жизненные планы и мечты с опорой на образец, идеал.

Многие юноши считают себя весьма проницательными в этом плане и склонны делать далеко идущие выводы о людях на основе собственных впечатлений, атрибуции.

Открытие «Я», своего уникального внутреннего мира связано чаще с рядом психодраматических переживаний. Так, например, вместе с осознанием ценности собственной личности, ее неповторимости, непохожести на других приходит осознание чувства одиночества. Юношеское «Я» еще нестабильно, диффузно, подвержено разным влияниям. Желаемое часто принимается за действительное, придуманное воспринимается как реальное.

Психологически становление «Я» переживается как смутное беспокойство, ощущение внутренней пустоты, чувство неопределенного ожидания. Отсюда сильное нарастание потребности в общении с одновременным повышением избирательности общения, потому что далеко не каждому юноша (девушка) может довериться, раскрывая свой внутренний мир.

В то же время часто проявляется потребность в уединении, желание побыть в одиночестве, наедине с самим собой.

Переживание собственной уникальности приводит к открытию одиночества, поэтому чувство текучести и необратимости времени сталкивает юношество с проблемой конечности существования и темой смерти. Они занимают много места в дневниках, размышлениях, чтении и интимных беседах, что свидетельствует о формировании еще одного элемента юношеского самосознания – философской рефлексии.

Понятие «становление личности» включает и становление относительно устойчивого образа «Я», т. е. целостного представления о себе. Образ «Я» с возрастом заметно меняется: некоторые качества осознаются легче, четче, иначе; меняются уровень и критерии самооценки; изменяется степень сложности представлений о себе; возрастают цельность личности, ее стабильность и ценность, а также уровень самоуважения. Это хорошо заметно, если наблюдать за человеком на протяжении всего периода юношества.

Особенностью «Я»-концепции юношеского возраста является повышенная чувствительность к особенностям своего тела и внешности. У юношей и девушек вырабатываются определенные стандарты, идеалы, образцы «мужественности» и «женственности», которым они изо всех сил стремятся следовать в одежде, манерах, жаргоне. Часто эти эталоны завышены или противоречивы, что порождает множество внутренних конфликтов – вариаций синдрома дисморфофобии: повышенную тревожность, понижение уровня притязаний, трудности в общении, застенчивость [48].

Источником беспокойства юношей (девушек) могут служить невысокий (или высокий) рост, нездоровая кожа, избыточный вес, размер груди, талии, половых органов и т. п. Желая соответствовать идеалам возраста, социума, юношеской субкультуры, они компенсируют реальные или вымышленные недостатки экстравагантностью в одежде, прическах, избытком косметики, слишком ярким («боевой раскрас») макияжем, использованием жаргона, вызывающими элементами поведения. Это часто делает молодых людей похожими друг на друга, что противоречит их стремлению к подчеркнутой демонстрации своей индивидуальности. Отсюда их внутренняя нестабильность, конфликтность, мнительность и тревожность.

Но чем старше становятся юноши и девушки, тем меньше значения они придают внешности (своей и других). Человек привыкает к особенностям своей внешности, начинает принимать себя таким, каков он есть, и, соответственно, стабилизирует уровень притязаний в этой области.

Одна из важных психологических характеристик юношества (и на этом следует акцентировать особое внимание) – самоуважение. Юноши и девушки с низким самоуважением (неприятие себя, неудовлетворенность собой, презрение к себе, отрицательная самооценка и т. д.), как правило, менее самостоятельны, более внушаемы, неприязненно относятся к окружающим, более конформны и ранимы, слишком чувствительны к критике, насмешкам.

Юноши и девушки с низким самоуважением в большей степени беспокоятся о том, что думают или говорят о них окружающие. Тяжело переживая неуспехи в деятельности, особенно если это происходит на людях, они более склонны к рефлексии и чаще других обнаруживают в себе недостатки. Поэтому им свойственно стремление к психологической изоляции, уходу от действительности в мир мечты.

Чем ниже уровень самоуважения, тем вероятнее, что человек страдает от одиночества. Эти юноши и девушки реже участвуют в общественных мероприятиях, избегают руководящих обязанностей и соревновательности. Пониженное самоуважение и трудности в общении обуславливают снижение социальной активности личности.

Юноши и девушки с высоким уровнем самоуважением (принятие и одобрение себя, уважение своей личности и поступков, положительные самооценки и т. д.) не скрывают свои слабости и неумения, проще переживают неудачи. У них сильнее развит мотив соревновательности, достижения успеха. Они более самостоятельны, контактны, открыты, легче «принимают» окружающих и их мнения.

Степень расхождения реального и идеального «Я», определяющая уровень самоуважения, зависит от многих условий. В юношеском возрасте это расхождение может привести к неврозам и дисфориям (угрюмая, злобная раздражительность), депрессиям, так как заниженная

самооценка в этом случае связана (согласно психиатрической терминологии) с «агрессией на самого себя». Однако расхождение между идеальным и реальным «Я» – в принципе нормальная ситуация для юношеского возраста, поскольку это свидетельствует о росте самосознания.

Фактически самосознание юношества акцентировано на трех существенных для этого возраста моментах: 1) физический рост и половое созревание; 2) озабоченность тем, как он (она) выглядит в глазах других, что собой представляет; 3) необходимость найти свое профессиональное призвание, отвечающее приобретенным знаниям, индивидуальным способностям и требованиям общества.

Рост и развитие самосознания, исходя из названных посылок, постепенно укрепляют все возрастающую уверенность в следующем: внутренняя индивидуальность и целостность, имеющие значение для самого человека, равно значимы и для других, что, согласно концепции Э. Эриксона, формирует чувство эго-идентичности. Последнее становится очевидным во вполне осязаемой перспективе «карьеры».

Юность – наиболее важный период развития, на который приходится основной кризис идентичности. За ним следует либо обретение «взрослой идентичности», либо задержка в развитии – «диффузия идентичности» [22].

Интервал между юностью и взрослым состоянием, когда молодой человек стремится (путем проб и ошибок) найти свое место в обществе, Э. Эриксон называл «психическим мораторием». Острота этого кризиса зависит как от степени разрешенности более ранних кризисов (доверия, независимости, активности и т. д.), так и от всей духовной атмосферы общества.

Юношеский возраст традиционно считается возрастом разворачивания проблемы отцов и детей. «Мы и Они (взрослые)» – одна из ведущих тем юношеской рефлексии, основа формирования, как говорилось ранее, особой юношеской субкультуры (в одежде, манерах, вкусах, интересах, поведении, суждениях и т. д.).

В это время в юношестве нарастает стремление обособиться, освободиться от зависимости и влияния семьи.

Поэтому неумение или нежелание родителей принять автономию своих детей нередко приводит к конфликтам.

Надо сказать, что юноши (девушки) часто неверно рефлексировать (переосмысливают) отношение к ним взрослых. Это подтверждается одним из экспериментов американских психологов. В большом городе, в маленькой сельской общине и провинциальном городке юношам 13, 15–16 и 18–20 лет и их родителям было предложено с помощью полярных прилагательных (чистый – грязный, хороший – плохой, терпеливый – нетерпеливый и т. д.) описать то, как, по их мнению, воспринимает их другое поколение, и то, как отцы и дети представляют себе самооценки друг друга. Во всех трех географических точках результат был один и тот же: оба поколения оценивают друг друга положительно (старших – несколько выше, чем младших), но оба поколения неверно представляют себе, как их оценивает другая сторона. Младшие ждут отрицательных оценок от родителей, и наоборот.

Итак, юность охватывает период от 14–15 до 18 лет и подчеркивает в человеке момент сознательного самоопределения. В психологических периодизациях А. Н. Леонтьева, Д. Б. Эльконина акцент ставится на новом типе ведущей деятельности – учебно-профессиональной. Л. И. Божович связывает юношество с определением своего места в жизни и внутренней позиции, формированием мировоззрения, моральным сознанием и самосознанием.

Переход к юношеству связан с расширением диапазона фактически доступных человеку или нормативно обязательных социальных ролей, с расширением сферы жизнедеятельности. Важнейшими новообразованиями интеллектуальной сферы в юношеском возрасте становятся: развитие теоретического (гипотетико-дедуктивного, абстрактного) мышления, философская рефлексия; тяга к абстрагированию, широким обобщениям поиску общих закономерностей и принципов, стоящих за частными фактами; склонность преувеличивать силу своего интеллекта, уровень знаний и самостоятельности. Увеличивается степень индивидуализации в интересах и способностях, формируется индивидуальный стиль умственной деятельности [54].

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Знание основ психологии развития человека помогает решать ключевые задачи, стоящие на современном этапе перед образованием, в числе которых повышение качества учебно-воспитательного процесса, подготовка для рынка труда конкурентоспособного специалиста, знающего себе цену и умеющего представить себя в должном свете;

Психология развития выступает учением о периодах психологического развития и формирования личности в онтогенезе, о становлении и развитии деятельности, сознания и личности, возрастных периодах, причинах перехода от одного периода к другому, учитывая влияние на индивидуальное развитие человека культурно-исторических, этнических и социально-экономических условий.

Чтобы объяснить развитие человека (для чего используются, с одной стороны, принципы биологии и эволюционной теории, с другой – способы социально-культурного влияния на ход развития человечества), важно не только понимать человеческую природу (ее природную феноменальность), но и принимать в расчет те разнообразные воздействия, которые оказывают на человека конкретные общественные институты.

Развитие в равной степени является и процессом биологического роста, и процессом присвоения человеком культурных ценностей. Поэтому все современные теории развития человека пытаются установить взаимосвязь между природой и культурой, но осуществляют это с разной степенью успешности, делая акцент либо на природе, либо на культуре.

К числу теоретических задач психологии развития (спектр их весьма широк и многозначен) относятся изучение основных психологических критериев и характеристик Детства, Юности, Взрослости (Зрелости), Старости как социальных явлений и последовательных состояний общества; исследование возрастной динамики психических процессов и личностного развития в зависимости от культурно-исторических, этнических и социально-экономических условий; различных видов воспитания и обучения, а также дифференциально-

психологических различий (половозрелые и типологические свойства человека); процесса взросления во всей его полноте и многообразных проявлениях.

Научно-практические задачи включают создание методической базы для контроля за ходом, полноценностью содержания и условиями психического развития на разных этапах онтогенеза; организацию оптимальных форм деятельности и общения в детстве и юности, а также психологической помощи в периоды возрастных кризисов, в зрелом возрасте и старости.

Каждый человек обладает только ему присущими особенностями и возможностями. Для развития и проявления его индивидуальности, раскрытия творческого потенциала необходимо создавать благоприятные условия. Это поможет совершенствовать профессиональную подготовку. Учебно-воспитательный процесс, в ходе которого будут учтены психологические особенности обучающегося, поднимется на качественно новый уровень.

Безусловно, важно создать условия, при которых учиться было бы легко и приятно, но не менее важно, чтобы обучающийся осознал, зачем он это делает. Понимание предполагает формирование адекватных мотивов учебной деятельности в процессе обучения в вузе, высокий уровень осознания студентами своих способностей и возможностей, особенностей личности, а также психологическую готовность к будущей профессиональной деятельности и достаточный уровень развития навыков взаимодействия с другими людьми.

Условием формирования в производственном коллективе по-современному делового человека является создание (исходя из особенностей деятельности), возможностей для эффективного выполнения каждым его членом социальных ролей, включая не только новичка, впервые пришедшего на производство, но и работника со стажем, сменившего место или сферу работы. Заметим, что выполнение производственных задач определяется, в основном, четырьмя типами коммуникативного поведения: 1) лидеры, которые решают задачу, подчиняя себе других членов группы; 2) индивидуалисты, пытающиеся решить задачу в одиночку;

3) конформисты, легко подчиняющиеся приказам других членов группы; 4) коллективисты, которые стараются решить задачу совместными усилиями, и сами выступают с инициативой.

Верное ролевое поведение, удовлетворенность трудом (уровень заработной платы), типы поведения сотрудников, социальные нормы, психологическая совместимость и морально-психологическая атмосфера на предприятии – все это структурные элементы трудового взаимодействия и важные сферы приложения усилий выпускника вуза к полноценному вхождению в коллектив.

Налаживание благоприятных межличностных отношений, адаптированность к производственным условиям – значимые показатели освоения молодым специалистом, окончившим технический, и не только вуз, своей профессионально-функциональной роли. Действовать в этих направлениях надлежащим образом во многом призвано помочь знание психологии.

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 воспроизводящая 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.

Интериоризация – 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 к деятельности.

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

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

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

Операция – способ осуществления действия, техническая сторона его исполнения.

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 – связь суждений, в результате которой из одного или нескольких уже имеющихся получается новое 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 различные изменения.

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

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности. – М.: Наука, 1980.
2. Аверин В. А. Психология детей и подростков. – СПб., 1994.
3. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания. – М., 1977.
4. Бодалев А. А. Психология о личности. – М., 1988.
5. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. – М., 1968.
6. Выготский Л. С. Педагогическая психология. – М.: Педагогика, 1991.
7. Выготский Л. С. Проблема возраста//Собр. соч.: в 6 т. Т.4. – М., 1984.
8. Вербицкий А. А., Платонова Т. А. Формирование познавательной и профессиональной мотивации студентов. – М., 1986.
9. Грановская Р. Н. Элементы практической психологии. – Л., 1998.
10. Генетические проблемы социальной психологии. Под ред. Я. Л. Коломинского и М. И. Лисиной. – Минск, 1985.
11. Гиппенрейтер Ю. Б. Введение в общую психологию. – М., 1988.
12. Гонаболин Ф. Н. Внимание и его воспитание. – М., 1972.
13. Гуревич К. М. Индивидуально-психологические особенности школьников. – М., 1988.
14. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения. – М., 1986.
15. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А. Психология высшей школы. – Минск, 1981.
16. Жарикбаев К. Б. Развитие психологической мысли в Казахстане. – Алма-Ата, 1968.
17. Запорожец А. В. Избранные психологические труды: в 2 т. – М., 1986.
18. Зыкова Н. М. Психология высшей школы. Алматы, 2011.
19. История зарубежной психологии. 30-60-е годы XX века. – М., 1986.
20. Козлов Н. И. Формирование личности. – М., 2004.

21. Кон И. С. Психология старшеклассника. – М., 1980.
22. Кон И. С. Психология юношеского возраста. – М., 1989.
23. Крайг Г. Психология развития. – СПб.: Питер, 2000.
24. Лапп Д. Улучшаем память в любом возрасте. – М., 1993.
25. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. – М., 1981.
26. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения: в 2 т. – М., 1983.
27. Личко А. Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. – Л., 1977.
28. Лурия А. Р. Ощущения и восприятие. – М., 1980.
29. Машибуц Е. И. Психологические основы управления учебной деятельностью. – Киев, 1987.
30. Меерович М. И., Шрагина Л. И. Технология творческого мышления. – М., 2000.
31. Мерлин В. С. Структура личности. Характер, способности, самосознание. Учебное пособие. – Пермь, 1990.
32. Мухина В. С. Проблемы генезиса личности. – М., 1985.
33. Немов Р. С. Психология: в 3-х томах. – М., 2000.
34. Никитина Н. Н., Железнякова О. М. Основы профессионально-педагогической деятельности. – М., 2002.
35. Обухова Л. Ф. Этапы развития детского мышления. – М., 1972.
36. Обозов Н. М. Психология межличностных отношений. – Киев, 1990.
37. Основы педагогики и психологии высшей школы // Под ред. А. В. Петровского. – М.: Изд.-во МГУ, 1986.
38. Парыгин Б. Д. Социальная психология. Проблемы методологии, истории и теории. – СПб, 1999.
39. Платонов К. К. Структура и развитие личности. – М., 1986.
40. Психология и педагогика. Составитель и отв. ред. А. Радугин. – М., 1996.
41. Педагогическая и возрастная психология. // Под ред. Петровского А. В. – М., 1988.
42. Психология. // Под ред. В. Н. Дружинина. – СПб: Питер, 2000.
43. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста. – СПб: Питер, 1999.

44. *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии. –СПб: Питер, 2002.
45. *Рапохин Н. П.* Прикладная психология: учебное пособие // Н. П. Рапохин. – М.: Форум: ИНФРА. – М., 2012 – 432 с.
46. *Решетов В. А.* Психологические основы профессионального обучения. – М.: МГУ, 1985.
47. *Сонин В. А.* Общий психологический практикум: Учебное пособие. – М.: Форум, 2011 – 416 с.
48. *Сапогова Е. Е.* Психология развития человека. – М., 2001.
49. *Симонов П. В.* Темперамент. Характер. Личность. – М., 1984.
50. *Соколов М. М.* Основы инженерного творчества. – М., 1985.
51. *Фельдштейн Д. И.* Психология становления личности. –М., 1994.
52. *Фрейд А.* Психология «Я» и защитные механизмы. –М., 1993.
53. *Фрейд З.* Психология бессознательного. – М., 1989.
54. *Эльконин Д. Б.* Избранные психологические труды. –М., 1989.
55. *Эриксон Э.* Идентичность: юность и кризис. – М., 1996.

СОДЕРЖАНИЕ

	Введение.....	3
1.	Теоретико-методологические основы становления и развития психологической науки.....	5
1.1.	Психология как наука.....	5
1.2.	Краткий исторический обзор развития психологической науки	14
1.3.	Развитие психики и сознания.....	35
2.	Психологические особенности личности в деятельности и общении	49
2.1.	Личность как объект психологического анализа	49
2.2.	Психологический анализ деятельности	59
2.3.	Общение как форма человеческой деятельности	69
2.4.	Психологическая характеристика группы	77
3.	Психология психических процессов, свойств и состояний	88
3.1.	Психология познавательных процессов	88
3.2.	Психологические особенности мышления и воображения	98
3.3.	Особенности эмоционально-волевой сферы человека	107
3.4.	Психические свойства человека	116
4.	4. Проблемы психологии развития	128
4.1.	Предмет, проблемы и методы исследования в психологии развития	128
4.2.	Возрастная периодизация психического развития	139
4.3.	Особенности психического развития младшего школьника и подростка	155
4.4.	Особенности психического развития в юношеском возрасте	173
	Заключение	189
	Глоссарий	192
	Библиографический список	195

Учебное издание

Зыкова Наталья Михайловна

Психология и развитие человека

Учебное пособие

Нач. РО УИЦ

Редактор

Компьютерная верстка

З. А. Губайдулина

С. Е. Сеницына

А. С. Сайбулатова

Подписано в печать 27.06.2014 г.

Тираж 300 экз. Формат 60 x 84 1/16. Бумага типографская №1.
Уч.-изд. л. 12,4 Усл.-п. л. 11,6. Заказ № 675. Цена договорная

Издание Казахского национального исследовательского
технического университета имени К. И. Сатпаева
Учебно-издательский центр КазНТИУ,
Алматы, ул. Сатпаева, 22.