Серия «Учебники, учебные пособия»

Л. Д. СТОЛЯРЕНКО
ОСНОВЫ ПСИХОЛОГИИ

Издание третье, переработанное и дополненное
Рекомендовано Министерством общего и профессионального образования РФ в качестве учебного пособия для студентов высших учебных заведений
«Феникс»
Ростов-на-Дону
2000

ББК 22. ЗЯ72 С 81
Рецензенты:
профессор, доктор психол. наук А. И. Галактионов (Институт психологии РАН)
профессор, доктор психол. наук Б. Б. Коссов (НИИ высшего образования Госкомитета РФ)
профессор, доктор биол. наук П. Н. Ермаков (РГУ)

В учебном пособии доступно излагаются основные понятия и современные научные сведения по следующим направлениям: «Психология познавательных процессов», «Психология сознания», «Психология личности», «Современные психологические концепции», «Возрастная психология», «Социальная психология», «Педагогическая психология».
Учебное пособие предназначено для студентов вузов, учащихся техникумов, для педагогов и психологов в системе высшего и среднего образования, для руководителей и всех тех, кто по роду своей деятельности работает с людьми и должен уметь учитывать психологию людей.
830.7 1 3

ISBN 5-222-00483-X
ББК 22. ЗЯ72
Н.А.Некрасова
© Столяренко Л.Д., 2000 © Оформление: издательство «Феникс», 1999

Глава 1. ВВЕДЕНИЕ В ПСИХОЛОГИЮ

Что изучает психология? Что это за наука? Если задать эти вопросы студентам, не изучавшим данную науку, то можно услышать типичные ответы: «изучает поведение человека», «изучает мысли, чувства, желания человека», обязательно найдется шутник, который ответит: «изучает психов». Если не требовать строгой академичности и терминологической грамотности, то эти ответы можно частично признать близкими к истине. Действительно, психология изучает все перечисленное и еще многое другое. За долгую историю своего развития психология не раз меняла направление своих исследований.

С древнейших времен потребности общественной жизни заставляли человека различать и учитывать особенности психического склада людей. По-видимому, люди начали задумываться над существованием некоего духовного начала, направляющего их поведение, в очень далекие доисторические времена. Первые теории, выдвигавшиеся для объяснения поведения, привлекали для этого факторы, внешние по отношению к человеку, например некую «Тень», обитающую в теле и покидающую его после смерти, или Богов, которых считали ответственными за все действия людей. Позднее греческие философы, в особенности Аристотель, выдвигали идею о существовании души, находящейся в единстве с телом и контролирующей мысли и чувства, которые опираются на опыт, накапливаемый в течение жизни. Аристотель в трактате «О душе» заложил основы психологии как самостоятельной области знаний. Так первоначально психология выступала как наука о душе.

Основы психологии

Происхождение слова «психология»

Своим названием и первым определением психология обязана греческой мифологии.

Эрот, сын Афродиты, влюбился в очень красивую молодую женщину Психею. Но Афродита была недовольна, что ее сын, бог-небожитель, хочет соединить свою судьбу с простой смертной, и прилагала все усилия, чтобы разлучить влюбленных, заставляя Психею пройти через ряд испытаний. Но любовь Психеи была так сильна, а ее стремление вновь встретиться с Эротом так велико, что это произвело впечатление на богов и они решили помочь ей выполнить все требования Афродиты. Эроту в свою очередь удалось убедить Зевса — верховное божество греков — превратить Психею в богиню, сделав ее бессмертной. Так влюбленные соединились навеки.

Для греков этот миф был классическим образцом истинной любви, высшей реализацией человеческой души. Поэтому Психея — смертная, обретшая бессмертие, — стала символом души, ищущей свой идеал.

Что касается слова «психология», образованного из греческих слов «психе» (душа) и «логос» (учение, наука), то оно впервые появилось только в XVIII веке в работе немецкого философа Христиана Вольфа.

Психология прошла длинный путь развития, происходило изменение понимания объекта, предмета и целей психологии. Отметим основные этапы ее развития.

I этап — психология как наука о душе. Такое определение психологии было дано более двух тысяч лет назад. Наличием души пытались объяснить все непонятные явления в жизни человека.

II этап - психология как наука о сознании. Возникает в XVII веке в связи с развитием естественных наук. Способность думать, чувствовать, желать назвали сознанием. Основным методом изучения считалось наблюдение человека за самим собой и описание фактов.

III этап - психология как наука о поведении. Возникает в XX веке. Задача психологии -

ставить эксперименты и наблюдать за тем, что можно непосредственно увидеть, а именно: поведение, поступки, реакции человека (мотивы, вызывающие поступки, не учитывались).
IV этап - психология как наука, изучающая объективные закономерности, проявления и механизмы психики.

Введение в психологию

Психологию определяют *как научное исследование поведения и внутренних психических процессов и практическое применение получаемых знаний.*
Психология изучает мир субъективных (душевных) явлений, процессов и состояний, осознаваемых или неосознаваемых самим человеком.
Для чего изучают психологию? Все мы живем среди людей и волей обстоятельств должны понимать, учитывать психологию людей, учитывать свои индивидуальные особенности психики и личности. Все мы в той или иной степени психологи. Но наша житейская психология только выиграет и обогатится, если мы дополним ее научными психологическими знаниями.
Всем важно понять, что хотят, что могут окружающие нас люди, как ориентироваться в особенностях личности, мотивах поведения, памяти и мышления, характера и темперамента. Не имея таких ориентиров в сложных процессах межличностного взаимодействия и общения, приходится нередко идти вслепую, делая ошибки, совершая иной раз бестактность, приобретая врагов там, где могли бы быть друзья. Не менее важно понять и свои возможности, достоинства и недостатки, одним словом, уметь психологически достоверно охарактеризовать самого себя как личность. Этим задачам как раз и отвечает система знаний, именуемая психологией. Она полезна просто человеку, так сказать, для личных целей, чтобы понимать состояние своей собственной души, а при необходимости сознательно вносить в него изменения (аутотренинг, нейролингвистическое программирование, медитация); она необходима родителям и педагогам, чтобы знать, что происходит в душах детей, оказывать им первую психологическую помощь, корректировать их психическое развитие; она просто необходима для делового человека, чтобы принимать ответственные решения с учетом психологического состояния партнеров, умело воздействовать на их симпатии и антипатии, убеждения и вкусы; без нее также не обойтись инженеру, решающему задачи надежности действий операторов.

1.1. Задачи и место психологии в системе наук

Психику и поведение человека невозможно понять без знания его природной и социальной сущности. Поэтому изучение психологии предполагает знакомство с биологией человека, знание строения и функционирования его центральной нервной системы. Конкретно связь между психическими явлениями и деятельностью ЦНС рассматривается физиологией высшей нервной деятельности. Психология тесно связана с историей общества и его культуры, поскольку в формировании высших психических функций человека решающую роль сыграли главные исторические достижения цивилизации - орудия труда и знаковые системы. Человек - биосоциальное существо, только живя в обществе, формируется человеческая психика, поэтому специфика конкретного общества, в котором живет человек, взаимоопределяет особенности его психики, поведения, мировосприятия, социальных взаимодействий с другими людьми. В связи с этим, на наш взгляд, углубленному пониманию психики человека способствует знание основ социологии. Об этом красноречиво свидетельствует бурное развитие социальной психологии, помогающей понять, каким образом человек приобретает психические свойства социально-ориентировочного поведения.
Сознание, мышление и многие другие психические явления не даны человеческому

индивиду от рождения, а формируются в онтогенезе (индивидуальном развитии), в процессе его воспитания и образования. Отсюда понятна связь психологии человека с педагогикой. Наконец, психология находится в родственных отношениях с философией, поскольку зародилась как особая научная дисциплина в ее недрах. Во всяком случае, психологическое «измерение» личности трудно было бы выделить и изучить, не ориентируясь на философское учение о человеке, специфике его бытия (индивидуального и общественного), о природе человеческого сознания и деятельности.

1.2. Отрасли психологии

Современная психология представляет собой широко развернутую область знаний, включающую ряд отдельных дисциплин и научных направлений. Традиционно в качестве отраслей психологии выделяют *социальную, педагогическую, возрастную, инженерную психологию, психологию труда, клиническую психологию и психофизиологию, дифференциальную психологию.*

Социальная психология изучает социально-психологические проявления личности человека, его взаимоотношения с людьми, с группой, психологическую совместимость людей, социально-психологические проявления в больших группах (действие радио, прессы, моды, слухов на различные общности людей). Педагогическая психология изучает закономерности развития личности в процессе обучения, воспитания."

Возрастная психология изучает закономерности развития нормального здорового человека, психологические особенности и закономерности, присущие каждому возрастному периоду: от младенчества до старости, и в связи с этим делится на детскую психологию, психологию юности и зрелого возраста, геронтопсихологию (психология старости).

Детская психология изучает развитие сознания, психических процессов, деятельности, всей личности растущего человека, условия ускорения развития.

Можно выделить ряд отраслей психологии, изучающих психологические проблемы конкретных видов человеческой деятельности: психология труда рассматривает психологические особенности трудовой деятельности человека, закономерности развития трудовых навыков. Инженерная психология изучает закономерности процессов взаимодействия человека и современной техники с целью использования их в практике проектирования, создания и эксплуатации автоматизированных систем управления, новых видов техники. Авиационная, космическая психология как специфичные области инженерной психологии анализируют психологические особенности деятельности летчика, космонавта. Медицинская психология изучает психологические особенности деятельности врача и поведения больного, разрабатывает психологические методы лечения и психотерапии. В рамки *клинической психологии,* изучающей проявления и причины разнообразных нарушений в психике и поведении человека, а также происходящие во время различных болезней психические изменения, как более частное входит патопсихология, которая изучает отклонения в развитии психики, распад психики при различных формах мозговой патологии.

Психофизиология изучает физиологические основы психической деятельности, а дифференциальная психология - индивидуальные различия в психике людей.

Юридическая психология изучает психологические особенности поведения участников уголовного процесса (психология свидетельских показаний, психологические требования к допросу и т. п.), психологические проблемы поведения и формирования личности преступника. Военная психология изучает поведение человека в условиях боевых действий. Психология рекламы занимается оценкой нужд или ожиданий потребителей, разработкой психологических средств воздействия на людей с целью создания спроса на подлежащий сбыту продукт, будь то зубная паста или избирательная программа политического деятеля. Психология религии пытается понять и объяснить поведение

верующих в целом или представителей различных сект. Экологическая психология занимается изучением наиболее эффективных способов улучшения условий в населенных пунктах, где протекает деятельность человека. Особое внимание она уделяет проблемам шума, загрязнения среды токсичными веществами и отбросами и их влияния на психику человека, проблемам взаимовлияния природы и человека. Дискуссионной областью является парапсихология (традиционная психология обычно четко обособляется, считая необходимым отмежеваться от «сомнительной» парапсихологии), которая изучает проявления и механизмы возникновения необычных, «паранормальных» способностей человека, как телепатия, ясновидение, телекинез и пр.

Таким образом, для современной психологии характерен процесс дифференциации, порождающий значительную разветвленность психологии на отдельные отрасли, которые нередко весьма далеко расходятся и существенно отличаются друг от друга, хотя и сохраняют общий предмет исследования - факты, закономерности, механизмы психики. Дифференциация психологии дополняется встречным процессом интеграции, в результате которой происходит стыковка психологии со всеми науками (через инженерную психологию - с техническими науками, через педагогическую психологию - с педагогикой, через социальную психологию - с общественными и социальными науками и т. д.).

Согласно классификации наук академика А. Кедрова (рис. 1. 1) психология занимает центральное место не только как продукт всех других наук, но и как возможный источник объяснения их формирования и развития.

Рис. 1.1. Классификация А. Кедрова

Прикладные области психологии, или практическая психология, все шире входит в нашу жизнь; все чаще в повседневной жизни можно встретить психологов-практиков. Кратко укажем функции некоторых из этих профессиональных психологов-практиков. Годфруа выделяет следующие прикладные области психологии: *клинический психолог, школьный психолог, промышленный психолог, педагогический психолог, психолог-эргономист, психолог-консультант.* Клинические психологи работают в центрах психического здоровья, больницах и консультационных кабинетах. Чаще всего они имеют дело с людьми, которые жалуются на подавленность, раздражительность, слезливость, бессонницу, чувство одиночества, утрату радости жизни, трудности взаимопонимания с людьми, всевозможные страхи (например, страх езды в транспорте является частой причиной обращения к специалисту), депрессия, нарушения деятельности различных функциональных систем и органов (головные боли, боли в сердце, заболевания желудочно-кишечного тракта, бесплодие и гинекологические заболевания, когда врачи не находят объективной патологии, а орган ведет себя как «больной»), состояние тревоги, выражающееся в функциональных расстройствах эмоционального или сексуального плана, или же на трудности в преодолении неурядиц повседневной жизни. Психолог должен уяснить себе суть и причины проблемы путем бесед с пациентом или психологического обследования, с тем чтобы выбрать и применить наиболее подходящую психотерапию.

Психолог-консультант должен облегчить налаживание конструктивного диалога между супругами или между родителями и детьми, с тем чтобы они могли разрешить свои проблемы. Большую работу проводят психологи-консультанты, участвующие в работе «телефона доверия», в различных центрах по предупреждению самоубийств, по борьбе с

наркоманией или преступлениями против личности, жертвами которых чаще всего оказываются женщины и дети. Психологи-консультанты обычно имеют специализацию (трудно быть специалистом-универсалом, «невозможно все делать хорошо»), например, семейный психолог-консультант занимается проблемами супругов и родительски-детских отношений, детский психолог-консультант помогает в решении проблем в связи с осложнениями в развитии или воспитании детей, а в кризисных центрах для наркоманов и жертв насилия работают в основном клинические психологи.

Школьный и промышленный психологи помогают учащимся или служащим выбрать специальность или работу, наиболее соответствующую их интересам и способностям. Школьный психолог также оказывает поддержку учащимся, у которых возникают трудности в учебном процессе, во взаимоотношениях с родителями и педагогами, помогает учащемуся разрешить свои проблемы или рекомендует соответствующую психотерапию. Промышленный психолог часто играет важную роль в разрешении конфликтов между рабочими и предпринимателями, в оптимизации взаимодействия людей на производстве, занимается вопросами рекламы продукции предприятия. Педагогический психолог занимается разработкой наиболее эффективных методов обучения, проводит психологический тренинг с преподавателями. Психолог-эргономист на основе накопленных знаний о поведении и психических возможностях людей дает рекомендации конструкторам машин и технических устройств о наилучшем расположении рычагов управления, средств отображения информации, оценивает интенсивность шума и освещенность, приемлемые для человека в данных условиях, и т. п.

1.3. Методы психологии

Основными методами получения фактов в психологии являются наблюдение, беседа и эксперимент. Каждый из этих общих методов имеет ряд модификаций, которые уточняют, но не изменяют их сущность.

Наблюдение - древнейший метод познания. Его примитивной формой - житейскими наблюдениями - пользуется каждый человек в своей повседневной практике.

Различают следующие виды наблюдения: срез (кратковременное наблюдение), лонгитюдинальное (длинное, иногда в течение ряда лет), выборочное, сплошное и особый вид - включенное наблюдение (когда наблюдатель становится членом исследуемой группы).

Общая процедура наблюдения складывается из следующих процессов:

1) определение задачи и цели (для чего, с какой целью?);
2) выбор объекта, предмета и ситуации (что наблюдать?);
3) выбор способа наблюдения, наименее влияющего на исследуемый объект и наиболее обеспечивающего сбор необходимой информации (как наблюдать?);
4) выбор способов регистрации наблюдаемого (как вести записи?);
5) обработка и интерпретация полученной информации (каков результат?).

Наблюдение входит составной частью и в два других метода - беседу и эксперимент.

Беседа как психологический метод предусматривает прямое или косвенное, устное или письменное получение от изучаемого сведений о его деятельности, в которых объективируются свойственные ему психологические явления. Виды бесед: непринужденная беседа, интервью, вопросники и психологические анкеты. Интервью - вид беседы, при которой ставится задача получить ответы опрашиваемого на определенные (обычно заранее приготовленные) вопросы. В этом случае, когда вопросы и ответы представляются в письменной форме, имеет место анкетирование.

Существует ряд требований к беседе как методу. Первое - непринужденность. Нельзя превращать беседу в опрос. Наибольший результат приносит беседа в случае установления личного контакта исследователя с обследуемым человеком. Важно при этом тщательно продумать беседу, представить ее в форме конкретного плана, задач, проблем,

подлежащих выяснению. Метод беседы предполагает наряду с ответами и постановку вопросов обследуемыми. Такая двусторонняя беседа дает больше информации по исследуемой проблеме, чем только ответы испытуемых на поставленные вопросы.
В рамках медицинской психологии может применяться такой вид беседы, как сбор анамнеза. Анамнез (от лат. «по памяти») - сведения о прошлом изучаемого, получаемые от него самого или - при объективном анамнезе - от хорошо знающих его лиц.
Одна из разновидностей наблюдения - самонаблюдение, непосредственное либо отсроченное (в воспоминаниях, дневниках, мемуарах человек анализирует, что он думал, чувствовал, переживал). Однако *главным методом психологического исследования является эксперимент - активное вмешательство исследователя в деятельность испытуемого с целью создания условий, в которых выявляется психологический факт.*
Бывает лабораторный эксперимент, он протекает в специальных условиях, используется специальная аппаратура, действия испытуемого определяются инструкцией, испытуемый знает, что проводится эксперимент, хотя до конца истинного смысла эксперимента может не знать. Эксперимент многократно проводится с большим количеством испытуемых, что позволяет устанавливать общие математико-статистически достоверные закономерности развития психических явлений.
Естественный эксперимент проводят в естественных условиях жизни, учебы, труда людей, причем люди не подозревают, что над ними проводится эксперимент (но его результаты должны быть зафиксированы, например, скрытой фотокамерой). Естественные эксперименты позволяют выявлять более достоверную информацию, но не могут проводиться многократно, поскольку теряют свою естественность и скрытность от испытуемых. В настоящее время проблема этичности проведения психологических экспериментов широко обсуждается, так, использование скрытой аппаратуры (фотокамер, видеокамер, диктофонов) считается неэтичным и недопустимым, поскольку записывающая техника может быть использована только с согласия испытуемого. Широту исследования это, конечно, ограничивает, зато снижается риск нанесения душевной травмы испытуемым.
Метод тестов - метод испытаний, установления определенных психических качеств человека. Тест - кратковременное, одинаковое для всех испытуемых задание, по результатам которого определяется наличие и уровень развития определенных психических качеств человека. Тесты могут быть прогностические и диагностирующие. Тесты должны быть научно обоснованны, надежны, валидны и выявлять устойчивые психологические характеристики.

2. Понятие психики

Традиционно дают определение понятию *психики - как свойства живой высокоорганизованной материи, заключающееся в способности отражать своими состояниями окружающий объективный мир в его связях и отношениях.*
Этимологически слово «психика» (по-гречески «душа») имеет двойственное значение. Одно значение несет смысловую нагрузку сущности какой-либо вещи.
Психика - это сущность, где внеположность и многообразие природы собирается к своему единству, это виртуальное сжатие природы, это отражение объективного мира в его связях и отношениях.
Отражаемое (весь мир)
Отражающая система
Отраженное (психическое явление)
Психическое отражение не является зеркальным, механически пассивным копированием мира (как зеркало или фотоаппарат), оно сопряжено с поиском, выбором; в психическом отражении поступающая информация подвергается специфической обработке, т. е. *психическое отражение - это активное отражение мира в связи с какой-то*

необходимостью, с потребностями, это субъективное избирательное отражение объективного мира, т. к. принадлежит всегда субъекту, вне субъекта не существует, зависит от субъективных особенностей. Психика - это «субъективный образ объективного мира», это совокупность субъективных переживаний и элементов внутреннего опыта субъекта.

Но в этимологии слова «психика» содержится и другой смысл. Прислушаемся к следующим высказываниям: «душа вышла из тела», «душа ушла в пятки от страха», «волнение души» - здесь мы слышим движение. А движется всегда что-то, должен быть некоторый субстрат движения. В этом смысле субстрат психики в древних текстах связывали, например, с процессом питания, с процессом дыхания и его субстратом (воздухом), с мельчайшими атомами и пр. В сегодняшней психофизиологии также интенсивно обсуждается *проблема субстрата психики.*

Проблема может ставиться так: *психика - это просто свойство нервной системы, специфическое отображение ее работы, или психика имеет также свой специфический субстрат!* Единственное, что можно пока здесь сказать, это то, что психику нельзя свести просто к нервной системе. Действительно, нервная система является органом (по крайней мере одним из органов) психики. При нарушении деятельности нервной системы страдает, нарушается психика человека.

Но как машину нельзя понять через исследование ее частей, органов, так и психику нельзя понять через исследование только нервной системы. Возможно, психика имеет и свой собственный субстрат? Как предполагают некоторые физики, это могут быть микролептоны - мельчайшие ядерные частицы. Есть и другие гипотезы. Однако *тесная связь психики и деятельности мозга не подлежит сомнению, повреждения или физиологическая неполноценность мозга однозначно приводят к неполноценности и психики.* Хотя головной мозг - это орган, деятельностью которого обусловлена психика, но содержание этой психики производится не самим мозгом, ее источником является внешний мир.

Психические свойства являются результатом нейрофизиологической деятельности мозга, однако содержат в себе характеристики внешних объектов, а не внутренних физиологических процессов, при помощи которых психическое возникает. Преобразование сигналов, совершающееся в мозге, воспринимается человеком как события, разыгрывающиеся вне его, во внешнем пространстве и мире. Еще К. Маркс писал, что «световое воздействие вещи на зрительный нерв воспринимается не как субъективное раздражение самого нерва, а как объективная форма вещи, находящейся вне глаз».

Отсюда понятно, что характеристики психических процессов не выводятся только из закономерностей функционирования мозга, реализующего эти процессы. Именно этой трудностью можно объяснить представления о независимости психического и физиологического процессов в теории психофизиологического параллелизма, согласно которой психическое и физиологическое составляют 2 ряда явлений, которые звено за звеном соответствуют друг другу, но вместе с тем - как две параллельные линии никогда не пересекаются, не влияют друг на друга. Т. о. *предполагается наличие «души», которая связана с телом, но живет по своим законам.*

Теория механического тождества, напротив, утверждает, что психические процессы по сути есть физиологические процессы, т. е. мозг выделяет психику, мысль, подобно тому, как печень выделяет желчь. Недостаток этой теории в том, что психику отождествляют с нервными процессами, не видят качественных отличий между ними.

Теория единства утверждает, что психические и физиологические процессы возникают одновременно, но они качественно различны.

В концепции *френологии* предполагалось, что существует жесткая однозначная связь между каждым участком мозга и определенной психической функцией, и если какой-либо участок мозга чрезмерно развит, даже «выпячиваясь в виде шишки на черепе», то

соответственно очень развита та психическая функция, которая реализуется этим участком мозга. Френологи составляли «карты шишек и впадин черепа» и ставили им в соответствие определенные психические функции. Однако взаимосвязь психических функций и мозга оказалась значительно сложнее, чем предполагали френологи.

Психические явления соотносятся не с отдельным нейрофизиологическим процессом, не с отдельными участками мозга, а с организованными совокупностями таких процессов, т. е. психика - это системное качество мозга, реализуемое через многоуровневые функциональные системы мозга, которые формируются у человека в процессе жизни и овладения им исторически сложившихся форм деятельности и опыта человечества через собственную активную деятельность.

Тут мы должны обратить внимание еще на одну важную особенность психики человека - человеческая психика не дана в готовом виде человеку с момента рождения и не развивается сама по себе, не появляется сама по себе человеческая душа, если ребенок изолирован от людей. 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 появляется (феномен Маугли). Таким образом, специфически человеческие качества (сознание, речь, труд и пр.), человеческая психика формируется у человека только прижизненно в процессе усвоения им культуры, созданной предшествующими поколениями. Таким образом, психика человека включает в себя по меньшей мере 3 составляющих: внешний мир, природа, ее отражение - полноценная деятельность мозга - взаимодействие с людьми, активная передача новым поколениям человеческой культуры, человеческих способностей.

Психическое отражение характеризуется рядом особенностей:

- оно дает возможность правильно отражать окружающую действительность, причем правильность отражения подтверждается практикой;
- сам психический образ формируется в процессе активной
- деятельности человека; в психическое отражение углубляется и совершенствуется;
- обеспечивает целесообразность поведения и деятельности;
- преломляется через индивидуальность человека;
- носит опережающий характер.

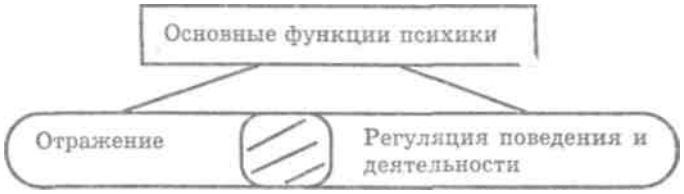


Рис. 1.2. Основные функции психики

Функции психики: отражение окружающего мира и регуляция поведения и деятельности живого существа в целях обеспечения его выживания.

Соотношение субъективной и объективной реальности Объективная реальность существует независимо от человека и может быть отражена посредством психики в субъективную психическую реальность. Это психическое отражение, принадлежа конкретному субъекту, зависит от его интересов, эмоций, особенностей органов чувств и уровня мышления, (одну и ту же объективную информацию из объективной реальности разные люди могут воспринимать по-своему, совершенно в различном ракурсе, причем каждый из них обычно думает, что именно его восприятие самое верное), таким образом субъективное психическое отражение, субъективная реальность может отличаться

частично или значимо от объективной реальности.
Внешний мир можно воспринимать двояко: репродуктивно, воспринимая реальность почти так же, как пленка воспроизводит сфотографированные вещи (хотя даже простое репродуктивное восприятие требует активного участия ума), и созидательно, сознательно, постигая реальность, оживляя ее и воссоздавая этот новый материал посредством спонтанной активности своих мыслительных и эмоциональных процессов. Хотя до известной степени каждый человек реагирует и репродуктивно и созидательно, удельный вес каждого вида восприятия далеко не одинаков. Иногда один из видов восприятия атрофируется.
Относительная атрофия созидательной способности проявляется в том, что человек - совершенный «реалист» видит все, что видимо на поверхности, но неспособен проникнуть вглубь, в сущность. Он видит детали, но не целое, видит деревья, но не лес. Реальность для него -это только общая сумма того, что уже материализовалось. Но с другой стороны, человек, утративший способность репродуктивного восприятия действительности (в результате тяжелой психической болезни - психоза, поэтому его называют психотик) - безумен. Психотик строит в своем внутреннем мире реальность, к которой он питает полное доверие; он живет в своем мире, а всеобщие факторы реальности, воспринимаемые всеми остальными людьми, для него нереальны. Когда человек видит предметы, не существующие реально, а целиком являющиеся продуктом его воображения, у него случаются галлюцинации. Он интерпретирует события, полагаясь лишь на собственные чувства, не осознавая разумно то, что происходит в реальности. Для психотика актуальная реальность стерлась, и ее место заняла внутренняя субъективная реальность.
«Реалист» видит только поверхность вещей, он может фотографически воспроизвести окружающий мир в своем уме, он может действовать путем манипуляции вещами и людьми, как они предстают в этой картине, но не способен заглянуть вглубь, понять сущность, закономерности, перспективы. *Психотик не в состоянии видеть реальность как она есть, он воспринимает реальность только как символ и отражение его внутреннего мира.* Оба - неадекватно, искаженно воспринимают мир. Болезнь психотика, утратившего контакт с реальностью, такова, что он не может функционировать социально. Поверхностное восприятие «реалиста» обедняет его как человека. Хотя он дееспособен в своем социальном функционировании, его взгляд на реальность так искажен из-за отсутствия глубины и перспективы, что он впадает в заблуждение, когда дело касается чего-то большего, чем манипуляция непосредственными данными и достижение близлежащих целей.
Нормальный человек обладает обеими способностями; наличие и репродуктивной и созидательной способностей позволяет человеку эффективно познавать объективную реальность, постигая не только то, что лежит на поверхности, но раскрывая сущность вещей, их скрытые связи, их наиболее общие и существенные черты и освобождаясь от всего поверхностного и случайного. При таком плодотворном мышлении человек не безразличен к предмету, к внешнему объекту, а глубоко заинтересован в своем предмете и взаимодействует с ним. Но плодотворное мышление характеризуется еще и объективностью, уважением думающего к своему объекту, *способностью видеть объект таким, каков он есть в действительности, а не таким, каким хотелось бы думающему.* А критерием истинности, правильности психического отражения окружающего мира, как известно, является практика, реальность практической деятельности человека. Впрочем, эта психологическая проблема уже переходит в плоскость общефилософских проблем о критериях истины.
Развитие психики в филогенезе Существуют разные подходы к пониманию того, кому присуща психика:
1) антропсихизм (Декарт) - психика присуща только человеку;
2) панпсихизм (французские материалисты) - всеобщая одухотворенность природы, всей

природе, всему миру присуща психика (и камню в том числе);
3) биопсихизм -психика - это свойство живой природы (присуще и растениям);
4) нейропсихизм (Ч. Дарвин) - психика свойственна только организмам, которые имеют нервную систему;
5) мозгопсихизм (К. К. Платонов) - психика только у организмов с трубчатой нервной системой, имеющих головной мозг (при таком подходе, у насекомых психики нет, т. к. у них узелковая нервная система, без выраженного головного мозга);
6) критерием появления зачатков психики у живых организмов является наличие чувствительности
(А. Н. Леонтьев) - способность реагировать на жизненно незначимые раздражители среды (звук, запах и т. п.), которые являются сигналами для жизненно важных раздражителей (пища, опасность) благодаря их объективно устойчивой связи. Критерием чувствительности является способность образовывать условные рефлексы - закономерная связь внешнего или внутреннего раздражителя с той или иной деятельностью через посредство нервной системы.
Эволюционная теория утверждает, что наиболее приспособленные к данной среде особи оставят больше потомства, чем менее приспособленные, потомки которых постепенно будут уменьшаться и исчезать. Эта теория позволяет понять, как происходила эволюция поведения и психики со времени появления жизни на Земле до наших дней. Психика возникает и развивается у животных именно потому, что иначе они не могли бы ориентироваться в среде и существовать.
Самые простые формы поведения появились вместе с первыми одноклеточными существами - это таксисы, которые проявляются в общей механической реакции организма на тот или иной источник раздражения.
С развитием нервной системы появились рефлексы, определяемые как более специфичные и более точные реакции на раздражение тех или иных рецепторов или органов чувств. Инстинктивное поведение гораздо сложнее и специфично для каждого данного вида; структура и цели каждой его формы закреплены генетически. Инстинкт - это врожденные, неизменяемые формы поведения, одинаковые у особей определенного вида, это врожденная последовательность, алгоритм реакций в ответ на строго определенные раздражители. То или иное инстинктивное поведение может проявиться только в том случае, если связанный с ним *врожденный пусковой механизм* определяет, что для этого создались адекватные внутренние и внешние условия. Импринтинг - особое явление, присущее некоторым видам животных, неизгладимое запечатлевание первой встреченной информации после рождения. В результате импринтинга у детенышей (птенцов) с первых часов жизни возникает глубокая привязанность к первому движущемуся объекту, с которым они встречаются. С развитием способности к научению, животные получают возможность изменять свое поведение в зависимости от обстоятельств и адаптироваться таким образом к изменяющейся среде.

	Основные этапы психического отражения		Основные этапы развития поведения животных
Ill	Отражение межпредметных связей	III	Интеллектуальное поведение - сложные формы поведения, отражающие межпредметные связи
II	Предметное восприятие	II	Навыки - формы поведения, приобретаемые в индивидуальном опыте животных
I	Элементарная чувствительность	I	Инстинкты - врожденные формы реагирования на определенные условия среды

Рис. 1.3. Основные этапы развития психики и форм поведения в животном мире

Рост сложности поведения обусловлен развитием психики животных.
Развитие психики у животных проходит ряд этапов (рис. 1.3).
На стадии элементарной чувствительности животное реагирует только на отдельные свойства предметов внешнего мира и его поведение определяется врожденными инстинктами (питания, самосохранения, размножения и т. п.). На стадии предметного восприятия отражение действительности осуществляется в виде целостных образов предметов и животное способно обучаться, появление интеллектуальной психики характеризуется способностью животного отражать индивидуально приобретенные навыки поведения.
III стадия интеллектуальной психики характеризуется способностью животного отражать межпредметные связи, отражать ситуацию в целом, в результате животное способно обходить препятствия, «изобретать» новые способы решения двухфазных задач, требующих предварительных подготовительных действий для своего решения. Интеллектуальный характер носят действия многих хищников, но в особенности человекообразных обезьян и дельфинов. Интеллектуальное поведение животных не выходит за рамки биологической потребности, действует только в пределах наглядной ситуации.
Психика человека - качественно более высокий уровень, чем психика животных (Homo sapiens - человек разумный). Сознание, разум человека развивались в процессе трудовой деятельности, которая возникает в силу необходимости осуществления совместных действий для добывания пищи при резком изменении условий жизни первобытного человека. И хотя видовые биологически морфологические особенности человека устойчивы уже в течение тысячелетий, развитие психики человека происходило в процессе трудовой деятельности. Трудовая деятельность имеет продуктивный характер; труд, осуществляя процесс производства, запечатлевается в своем продукте, т. е. происходит процесс воплощения, опредмечивания в продуктах деятельности людей их духовных сил и способностей. Таким образом, *материальная, духовная культура*

человечества - это объективная форма воплощения достижений психического развития человечества.

Труд - это процесс, связывающий человека с природой, процесс воздействия человека на природу. *Для трудовой деятельности характерно:*

1) употребление и изготовление орудий труда, их сохранение для последующего использования;
2) продуктивный характер и целенаправленность процессов труда;
3) подчиненность труда представлению о продукте труда - трудовой цели, которая как закон определяет характер и способ трудовых действий;
4) общественный характер труда, осуществление его в условиях совместной деятельности;
5) труд направлен на преобразование внешнего мира. Изготовление, употребление и сохранение орудий труда, разделение труда способствовали развитию абстрактного мышления, речи, языка, развитию общественно-исторических отношений между людьми.

В процессе исторического развития общества человек изменяет способы и приемы своего поведения, трансформирует природные задатки и функции в «высшие психические функции»- специфически человеческие, общественно исторически обусловленные формы памяти, мышления, восприятия (логическая память, абстрактно-логическое мышление), опосредованные применением вспомогательных средств, речевых знаков, созданных в процессе исторического развития. Единство высших психических функций образует сознание человека.

Структура психики человека Психика сложна и многообразна по своим проявлениям.

Обычно выделяют три крупные группы психических явлений, а именно: 1) психические процессы, 2) психические состояния, 3) психические свойства.

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

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 в состоянии бодрствования человека.

Психические процессы вызываются как внешними воздействиями, так и раздражениями нервной системы, идущими от внутренней среды организма.

Все психические процессы подразделяются на познавательные - к ним относятся ощущения и восприятия, представления и память, мышление и воображение, эмоциональные - активные и пассивные переживания, волевые - решение, исполнение, волевое усиление и т. д.

Психические процессы обеспечивают формирование знаний и первичную регуляцию поведения и деятельности человека.

В сложной психической деятельности различные процессы связаны и составляют единый поток сознания, обеспечивающий адекватное отражение действительности и осуществление различных видов деятельности. Психические процессы протекают с различной быстротой и интенсивностью в зависимости от особенностей внешних воздействий и состояний личности.

Психические состояния. 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 имеют рефлекторную природу: они возникают под влиянием обстановки, физиологических факторов, хода работы, времени и словесных воздействий (похвала, порицание и т. п.).

Наиболее изученными являются: 1) общее психическое состояние, например, внимание, проявляющееся на уровне активной сосредоточенности или рассеянности, 2) эмоциональные состояния, или настроения (жизнерадостное, восторженное, грустное, печальное, гневное, раздраженное и т. д.).
Интересные исследования имеются об особом, творческом состоянии личности, которое называют вдохновением.
Психические свойства. Высшими и устойчивыми регуляторами психической деятельности являются свойства личности.
Под психическими свойствами человека следует понимать устойчивые образования, обеспечивающий определенный качественно-количественный уровень деятельности и поведения, типичный для данного человека.
Каждое психическое свойство формируется постепенно в процессе отражения и закрепляется в практике. Оно, следовательно, является результатом отражательной и практической деятельности.-

Рис. 1.4. Формы проявления психики человека

Свойства личности многообразны, и их нужно классифицировать в соответствии с группировкой психических процессов, на основе которых они формируются. Отсюда можно выделить свойства интеллектуальной деятельности человека. Для примера приведем некоторые интеллектуальные свойства - наблюдательность, гибкость ума, волевые - решительность, настойчивость, эмоциональные - чуткость, нежность, страстность, аффективность и т. п.
Психические свойства не сосуществуют вместе, они синтезируются и образуют сложные структурные образования личности, к которым необходимо отнести:
1) жизненную позицию личности (систему потребностей, интересов, убеждений, идеалов, определяющую избирательность и уровень активности человека);
2) темперамент (систему природных свойств личности - подвижность, уравновешенность поведения и тонус активности - характеризующую динамическую сторону поведения);
3) способности (систему интеллектуально-волевых и эмоциональных свойств, определяющую творческие возможности личности) и, наконец,
4) характер как систему отношений и способов поведения.

2.1. Психика и организм

Организм - это такое целое, которое включено в более широкое целое, из которого оно происходит; наш человеческий организм есть дитя природы и обязательно удерживает в себе и интенсивно использует физические закономерности природы, т. е. *организм существует только в природной среде, в процессе систематического обмена продуктами с природной средой и существует глубинная, фундаментальная связь нашего органического существования с природой.* А функция психики и состоит, собственно, в отображении, удержании, воспроизведении и развитии этого единства всех существенных сил природы.

Тот факт, что наше тело и его психика включены во всеобщую связность мировых процессов и как-то удерживают в себе природу вообще как целое, предполагает существенное непосредственное влияние этого целого на нашу психику, влияние природных пульсаций и ритмов на наш организм и наши психические состояния.

Все эти влияния природы на нашу психику можно представить в виде некоторых кругов влияния:

1. Наиболее фундаментальным кругом, описывающим такое влияние, является круг или целое вообще *космической жизни.* В древности в этом смысле говорили о рождении под определенной звездой, т. е. о некотором состоянии мира и космических процессов, которые оказывают первичные (а затем и последующие) влияния на нашу психику и, соответственно, на жизнь, ее образ. Здесь речь идет о каком-то изоморфизме состояний мира, космоса и наших психических состояний, космических процессов и динамики нашей жизни. Всеобщая жизнь природы, целостность космической жизни как-то воспроизводится в нашей психике и есть ее, по-видимому, наиболее глубинный пласт.
2. Второй, более узкий, круг составляет целое жизни *Солнечной системы,* в которое мы включены. Обратим внимание, что второй круг снимает, удерживает в себе предыдущий круг, первый круг, так же как и каждый последующий круг влияний удерживает в себе предыдущий круг, частью которого он является.

Солнечная система уже более непосредственно задает условия нашей жизни, определяет ее характер и структуру. И нет ничего удивительного, что мы чутко реагируем на ритмику солнечной системы. Уже давно появились и соответствующие научные дисциплины, которые исследуют эти влияния (космобиология, гелиобиология, гелиопсихология и пр.). Давно было замечено, что, например, солнечные вспышки, повышение его радиоактивности оказывают непосредственное влияние на классовые психические состояния. Такие влияния представляют собой именно общие влияния, а психику, которая это воспринимает, следует рассматривать как надындивидуальную составляющую психики.

3. И третьим, еще более непосредственным, кругом влияний является *жизнь Земли.* По своей природе, биологии, устройству нашей психики (а затем и сознания) мы являемся детьми Земли, земных природных условий. И наше историческое бытие, история вообще имеют своим условием специфическое земное бытие, которое определяют особые природные условия нашей планеты и ее планетарная жизнь. Правда, эти каши психобиологические особенности не так просто точно описать, поскольку у нас нет критериев, нет в наличии других условий жизни, но некоторые корреляции все-таки очень явно бросаются в глаза.

А. Несомненно влияние на психобиологическую организацию *климата* в совокупности с целостностью природных условий. В условиях теплого климата можно констатировать некий специфический психический комплекс, психическую структуру, которые можно обозначить как «душевную легкость», и, действительно, люди в условиях теплого климата более экспрессивны, подвижны, «свободны», динамичны. Напротив, в условиях холодного климата преобладает строгость, организованность, ритмичность жизни и соответствующие такой жизни свойства психики. А умеренный климат определяет нечто

вроде средней психической организации (уравновешенность, сдержанность и пр.). Это, конечно, не точное описание, оно скорее имеет задачу указать на сам факт существования такого пласта психики и необходимости его понимания и учета. Б. *Частям света, географическим условиям среды обитания соответствуют расовые биопсихические особенности,* которые формируются в процессе приспособления организма к наличной среде. И поскольку здесь среда общая для всех индивидов, проживающих в данной части света, то и психобиологические особенности, образующиеся в процессе приспособления к среде, являются общими для всех индивидов данной группы. В. Природные условия определяют также и первичные *условия производственной деятельности людей,* определяют характер, способы, ритм производственной деятельности, вообще общий характер движений, психодинамику, ритм всего поведения и реагирования. Так, степной житель привык просматривать пространство одним взором, другое дело житель гор, у него ориентировка строится уже по-другому. Таким образом, психика и ее состояния имитируют внешние условия в процессе приспособления к ним, и через воспроизводство таких имитаций они удерживаются в самой психике и становятся ее моментом. 4. *Ритмы природные* оказывают свое влияние на психику человека. Например, смена времен года отражается в психических состояниях человека (сравни «весеннее настроение» и «осеннее настроение»). Так же и времени суток соответствуют определенные склонности. Утру более соответствует рассеянность, дню - сосредоточенность, активность, вечеру соответствует выхождение из деятельности, склонность к размышлению, рефлексии, а ночи - покой, сон, вхождение вглубь себя, в собственное самочувствие и одновременно отдых. Сюда можно добавить еще метеорологические изменения и их ритмику; у людей в таких состояниях болят раны, обостряются заболевания (так что они могут играть роль барометра). Гегель говорит по этому поводу, что *душа чувствует состояния природы, ибо она сама природа.*

Таким образом, речь идет о природной психике, которая находится в существенной гармонии с природными состояниями. *Развитие психики в этом смысле не должно идти вразрез с природными процессами, не должно противоречить закономерностям природы.* Необходимо систематическое исследование природных условий и их влияния на психику, а затем, с опорой на систему таких знаний, организация оптимального функционирования и развития психики, использование максимально возможного количества психических ресурсов. Эта проблема особенно актуальна сегодня, когда человек все более отчуждается от природы и его существование искусственно подчиняется техническим закономерностям.

Человека, как считает Х. Дельгадо (один из крупнейших современных специалистов-нейропсихологов), можно рассматривать как временную материально-информационную структуру. Мембраны, клетки и другие элементы живого возникли в результате соединения химических элементов. Живой организм - только временное сочетание химических соединений. Каждый ион, который входит в состав нашего тела, до этого существовал в природе, и все элементы, образующие наш организм, вернутся назад, в ту же природу. Атомы, организация и время - это единственные факторы, которые создают организм. Этого нельзя, конечно, сказать о содержании наших психических процессов.

Собственно человеческая, сложно организованная *психика может сформироваться и успешно функционировать лишь при определенных биологических условиях:* уровень содержания кислорода в крови и клетках мозга, температура тела, обмен веществ и т. п. Существует огромное количество подобных органических параметров, без которых нормально функционировать наша психика не будет.

Особое значение для психической деятельности имеют следующие особенности человеческого организма: возраст, пол, строение нервной системы и мозга, тип телосложения, генетические аномалии и уровень гормональной активности.

Практически любое хроническое заболевание приводит к повышению раздражительности, утомляемости, к эмоциональной нестабильности, то есть влечет изменения

психологического тонуса.
Уже одно поступление желчи в кровь (а это происходит, когда человек заболевает желтухой) сопровождается значительными изменениями в его психике: подавленностью, раздражительностью, тоскливым настроением, апатией, угнетением интеллектуальных функций. Отсюда известное понятие «желчный характер», отражающее многовековой опыт наблюдений за тем, как влияют заболевания печени на поведение человека.
Особенно много легенд связано с подагрой, которую некоторые исследователи считают первопричиной одаренности многих знаменитостей. Основная причина этой болезни - отложение в суставах кристалликов соли мочевой кислоты. В результате при движении возникают страшные боли.
Подагра приводит к значительному повышению в крови уровня мочевой кислоты, химический состав которой очень близок к пуринам, веществам, возбуждающим нервную систему и сердечную деятельность (например, кофеин, теофиллин, которых много в кофе и чае). У людей в крови мочевой кислоты в десятки раз больше, чем у животных. Именно она помогает нашим нервным клеткам работать эффективнее.
Следовательно, увеличение содержания в организме мочевой кислоты стимулирует психическую активность. Поэтому подагрики, как правило, отличаются необычайной работоспособностью, целенаправленностью, умеют упорно добиваться поставленной цели. Их успехи - плоды напряженного труда.
В современной психологии большое внимание уделяется определению связи между морфологическими особенностями тела индивида и его психикой. Наибольшую известность приобрели конституциональные типологии человеческой психики Э. Кречмера и У. Шелдона.
Немецкий психолог Э. Кречмер (1888-1964) в своей знаменитой работе «Строение тела и характер» попытался найти те связи, которые существуют между строением тела человека и его психологическим складом. На основе большого объема клинических наблюдений он пришел к выводу: *тип телосложения предопределяет не только формы психических заболеваний, но и наши основные личностные (характерные) особенности.*
Наблюдается зависимость специфики психики и психических процессов от пола человека. Так, психологические исследования показали, что девочки превосходят мальчиков в вербальных способностях; мальчики отличаются большей агрессивностью, а также математическими и визуально-пространственными способностями. Правда, факт большей мужской агрессивности, по данным новейших исследований, вызывает все больше сомнений.
Геодакян в своей тендерной теории межполушарной асимметрии анализирует некоторые различия в строении мозга мужчин и женщин. Например, недавно выяснили, что у женщин в некоторых участках мозолистого тела (важной части мозга) больше нервных волокон, чем у мужчин.
Это может означать, что межполушарные связи у женщин более многочисленны и поэтому у них лучше происходит синтез информации, имеющейся в обоих полушариях. Данный факт может объяснить некоторые половые различия в психике и поведении, в том числе и знаменитую женскую «интуицию». Кроме того, выявленные у женщин более высокие показатели, связанные с лингвистическими функциями, памятью, аналитическими способностями и тонким ручным манипулированием, можно связать с большей относительной активностью левого полушария их мозга.
Напротив, творческие художественные способности и возможность уверенно ориентироваться в пространственных координатах заметно лучше у мужчин. Видимо, они обязаны этими преимуществами правому полушарию своего мозга.
Женское начало (в рамках человеческой популяции) призвано обеспечивать неизменность потомства от поколения к поколению, т.е. оно ориентировано на сохранение уже имеющихся признаков. Отсюда большая психическая устойчивость женщин и усредненные параметры их психики. Мужское начало связано с необходимостью

адаптации к совершенно новым, неведомым условиям, что и объясняет большую психологическую индивидуализированность мужчин, среди которых чаще встречаются не только сверхталантливые, но и совершенно никчемные особи.
Исследования показали, что уровень общих способностей средней женщины выше, чем у среднего мужчины, но среди мужчин действительно чаще встречаются показатели, значительно превышающие средний уровень и намного ниже него.
Следовательно, можно предполагать: особенности как мужской, так и женской психики определяются эволюционно-генетической целесообразностью (Геодакян).
Женщины легко приспосабливаются на индивидуальном уровне к внешнему миру, но они в то же время более подвержены действию популяционных и видовых закономерностей, их поведение в большей степени биологически детерминировано. Специфика мужской психики предполагает большее разнообразие типов мужской психики при значительно меньшей способности к выживанию в неблагоприятных условиях. Поэтому признаки вырождения в любой популяции обнаруживаются прежде всего у мужских особей.
Зависимость психики от такого биологического фактора организма, как возраст, всем известна. Согласитесь, существует большая разница в психике младенца, юноши и старика.
Более подробно закономерности развития и изменения психики в зависимости от возраста рассмотрим в других главах.

Психика, нервная система, мозг Как известно, *нервная система - центр деятельности всего организма,* она выполняет две главные функции: функцию передачи информации, за которую ответственны *периферическая нервная система* и связанные с нею рецепторы (чувствительные элементы, находящиеся в коже, глазах, ушах, во рту и пр.), и эффекторы (железы и мышцы). Второй важной функцией нервной системы, без которой теряет смысл и ее первая функция, является интеграция и переработка получаемой информации и программирование наиболее адекватной реакции. Эта функция принадлежит *центральной нервной системе* и включает широкий диапазон процессов - от простейших рефлексов на уровне спинного мозга до самых сложных мыслительных операций на уровне высших отделов мозга. Центральная нервная система состоит из спинного мозга и различных структур головного мозга. Повреждение или неадекватное функционирование любого участка нервной системы вызывает специфические нарушения в функционировании организма и психики. Наиболее сильно на психику влияет характер полноценности и адекватности функционирования головного мозга, особенно коры головного мозга. В коре головного мозга выделяются сенсорные зоны, куда поступает и обрабатывается информация от органов чувств и рецепторов, моторные зоны, которые управляют скелетной мускулатурой тела и движениями, действиями человека, и ассоциативные зоны, которые служат для переработки информации. Например, примыкающие к сенсорным областям гностические зоны ответственны за процесс восприятия, а соседние с моторно-двигательной областью практические зоны обеспечивают тонкую моторику и автоматические движения. Ассоциативные зоны, расположенные в лобной части мозга, особенно тесно связаны с мыслительной деятельностью, речью, памятью и осознанием положения тела в пространстве.
Специализация мозговых полушарий достигает наивысшего развития у человека. Известно, что примерно у 90% людей доминирует левое полушарие мозга, в котором расположены центры речи. В зависимости от того, какое полушарие у человека лучше развито, более активно функционирует, появляются свои отличительные различия в психике человека, его способностях.
Индивидуальность личности во многом определяется спецификой взаимодействия отдельных полушарий мозга. Впервые эти отношения были экспериментально изучены в 60-х годах XX в. профессором психологии Калифорнийского технологического института Роджером Сперри (в 1981 г. за исследования в этой области ему была присуждена

Нобелевская премия).
Расщепление мозга (комиссуротомия - так стала именоваться операция по расщеплению комиссур, мозговых связей) испытали и на людях: перерезка мозолистого тела избавляла больных тяжелой формой эпилепсии от мучительных припадков. После подобных операций у пациентов наблюдались признаки «синдрома расщепленного мозга», разделения некоторых функций по полушариям (например, левое полушарие у правшей после операции теряло способность рисовать, но сохраняло способность писать, правое - разучивалось писать, но умело рисовать).
Оказалось, что у правшей левое полушарие ведает 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 опознавать целое по части. Случаются, правда, отклонения от нормы: то музыкальными оказываются оба полушария, то у правого находят запас слов, а у левого - представления о том, что эти слова означают. Но закономерность, в основном, сохраняется: одну и ту же задачу оба полушария решают с разных точек зрения, а при выходе из строя одного из них нарушается и функция, за которую оно отвечает. Когда у композиторов Равеля и Шапорина произошло кровоизлияние в левое полушарие, оба не могли больше говорить и писать, но продолжали сочинять музыку, не забыв нотное письмо, ничего общего не имеющего со словами и речью.
Таблица 1.

Функции левого полушария	Функции правого полушария
Хронологический порядок	Текущее время
Чтение карт, схем	Конкретное пространство
Запоминание имен, слов, символов	Запоминание образов, конкретных событий, узнавание лиц людей
Речевая активность, чувствительность к смыслу	Восприятие эмоционального состояния
Видение мира веселым, легким	Видение мира мрачным
Детальное восприятие	Целостное, образное восприятие

Современные исследования подтвердили, что правое и левое полушария имеют специфические функции и преобладание активности того или иного полушария оказывает существенное влияние на индивидуальные особенности личности человека (табл. 1).
Эксперименты показали, что при отключении правого полушария люди не могли определить текущее время суток, время года, ориентироваться в конкретном пространстве - не могли найти дорогу домой, не чувствовали «выше-ниже», не узнавали лица своих знакомых, не воспринимали интонации слов и т. п.
Человек не рождается с функциональной асимметрией полушарий. Роджер Сперри обнаружил, что у больных с «расщепленным мозгом», особенно у молодых, речевые функции в зачаточной форме, со временем совершенствуются. «Неграмотное» правое полушарие может научиться читать и писать за несколько месяцев так, словно оно уже умело все это, но забыло.
Центры речи в левом полушарии развиваются главным образом не от говорения, а от писания: упражнение в письме активизирует, тренирует левое полушарие. «Но дело тут не в участии правой руки. Если европейского мальчика правшу отдать учиться в китайскую

школу, центры речи и письма постепенно переместятся у него в правое полушарие, ибо в восприятии иероглифов, которым он научится, зрительные зоны участвуют неизмеримо активнее речевых. Обратный процесс произойдет у китайского мальчика, переехавшего в Европу. Если человек останется на всю жизнь неграмотным и будет занят рутинной работой, межполушарная асимметрия у него почти не разовьется. Таким образом, функциональная специфика полушарий изменяется под влиянием как генетических, так и социальных факторов. Асимметрия полушарий мозга - это динамическое образование, в процессе онтогенеза происходит постепенное нарастание асимметрии мозга (наибольшая выраженность асимметрии полушарий наблюдается в среднем возрасте, а к старости постепенно нивелируется), в случае поражения одного полушария возможна частичная взаимозаменяемость функций и компенсация работы одного полушария за счет другого.

Именно специализация полушарий и 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. Специализация полушарий как бы порождает в мозге двух собеседников и создает физиологическую основу для творчества.

Но следует подчеркнуть, что в норме осуществление любой функции - это результат работы всего мозга, и левого, и правого полушария.

«Для изучения работы изолированного полушария применяют такой прием: у каждого полушария есть своя сонная артерия, по которой к нему поступает кровь. Если в эту артерию ввести наркотизирующее средство, то получившее его полушарие быстро заснет, а другое, прежде чем присоединится к первому, успеет проявить свою сущность. Если на интеллектуальном уровне выключение правого полушария особенно не отражается, то с эмоциональным состоянием творятся чудеса. Человека охватывает эйфория: он беспрерывно сыплет глупыми шутками, он беззаботен даже тогда, когда правое полушарие у него не «отключено», а по-настоящему вышло из строя, из-за кровоизлияния, например. Но главное - словоохотливость. Весь пассивный словарь человека становится активным, на каждый вопрос дается подробнейший ответ, изложенный в высшей степени литературно, сложными грамматическими конструкциями. Правда, голос при этом иногда становится сиплым, человек гнусавит, сюсюкает, шепелявит, ставит ударения не на тех слогах, во фразах выделяет интонацией предлоги и союзы. Все это производит странное и тягостное впечатление, которое усугубляется в случаях действительно клинических, когда человек не на шутку лишается правого полушария. Вместе с ним лишается он и творческой жилки. Художник, скульптор, композитор, ученый - все они перестают творить» (15).

Полная противоположность - отключение левого полушария. Творческие способности, не связанные с вербализацией (словесным описанием) форм, остаются. Композитор, как уже говорилось, продолжает сочинять музыку, скульптор лепит, физик не без успеха размышляет о своей физике. Но от хорошего настроения не остается и следа. Во взоре тоска и печаль, в немногословных репликах - отчаяние и мрачный скепсис, мир представляется только в черном цвете. Итак, подавление правого полушария сопровождается эйфорией, а подавление левого - глубокой депрессией.

2.2. Психика, поведение и деятельность

Важнейшая функция психики - регуляция, управление поведением и деятельностью живого существа. В изучение закономерностей деятельности человека большой вклад внесли отечественные психологи: А. Н. Леонтьев, Л. С. Выготский. Действия человека, его активность существенно отличаются от действий, поведения животных.

Главная отличительная особенность психики человека - наличие сознания, а сознательное отражение - это такое отражение предметной действительности, в котором выделяются ее объективные устойчивые свойства вне зависимости от отношений к ней субъекта (А. Н.

Леонтьев). Ведущими факторами возникновения были труд и язык.

Всякий совместный труд людей предполагает разделение труда, когда разные члены коллективной деятельности выполняют разные операции; одни операции сразу приводят к биологически полезному результату, другие операции такого результата не дают, а выступают лишь как условие его достижения, т. е это промежуточные операции. Но в рамках индивидуальной деятельности этот результат становится самостоятельной целью, и человек понимает связь промежуточного результата с конечным мотивом, т. е. понимает смысл действия. Смысл, по определению А. Н. Леонтьева, и есть отражение отношения цели действия к мотиву.

Таблица 2.

Важнейшие особенности деятельности	
животных	человека
1	2
Инстинктивно-биологическая деятельность	Направляется познавательной потребностью и потребностью в общении
Нет совместной деятельности, групповое поведение животных подчинено исключительно биологическим целям (питания, размножения, самосохранения)	Человеческое общество возникло на основе совместной трудовой деятельности. Каждое действие приобретает для людей смысл лишь в силу того места, которое оно занимает в их совместной деятельности
Руководствуется наглядными впечатлениями, действует в рамках наглядной ситуации	Абстрагирует, проникает в связи и отношения вещей, устанавливает причинные зависимости

1	2
Типичны наследственно-закрепленные программы поведения (инстинкты). Научение ограничивается приобретением индивидуального опыта, благодаря которому наследственные видовые программы поведения приспосабливаются к конкретным условиям существования животного	Передача и закрепление опыта через социальные средства общения (язык и другие системы знаков). Закрепление и передача опыта поколений в материальной форме, в форме предметов материальной культуры

Могут создавать вспомогательные средства, орудия, но не сохраняют их, не используют орудия постоянно. Животные неспособны изготавливать орудия с помощью другого орудия	Изготовление и сохранение орудий труда, передача их последующим поколениям. Изготовление орудия с помощью другого предмета или орудия, изготовление орудия впрок предполагало наличие образа будущего действия, т.е. появление плана сознания
Приспосабливаются к внешней среде	Преобразуют внешний мир в соответствии со своими потребностями

Деятельность - это активное взаимодействие человека со средой, в котором он достигает сознательно поставленной цели, возникшей в результате появления у него определенной потребности, мотива (рис. 1.5).

Мотивы и цели могут не совпадать. То, почему человек действует определенным образом, часто не совпадает с тем, для чего он действует. Когда мы имеем дело с активностью, в которой отсутствует осознаваемая цель, то здесь нет и деятельности в человеческом смысле слова, а имеет место импульсивное поведение, которое управляется непосредственно потребностями и эмоциями.

Под поведением в психологии принято понимать внешние проявления психической деятельности человека. К фактам поведения можно отнести: 1) отдельные движения и жесты (например, поклон, кивок, сжимание руки), 2) внешние проявления физиологических процессов, связанных с состоянием, деятельностью, общением людей (например, поза, мимика, взгляды, покраснение лица, дрожь и т. п.), 3) действия, которые имеют определенный смысл, и, наконец, 4) поступки, которые имеют социальное значение и связаны с нормами поведения.

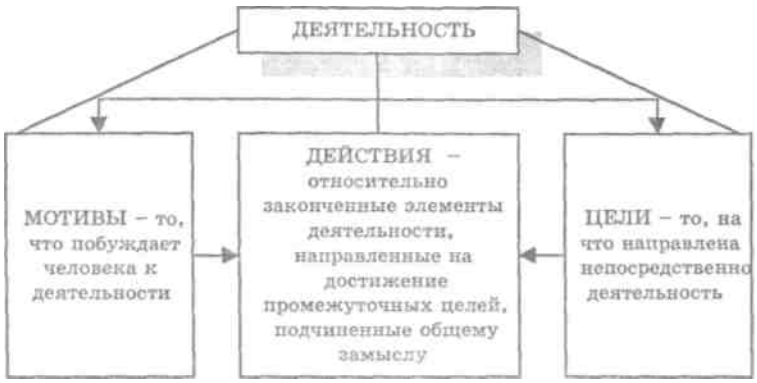


Рис. 1.5. Структура деятельности

Поступок - действие, выполняя которое, человек осознает его значение для других людей, т. е. его социальный смысл.

Главной характеристикой деятельности является ее предметность. Под предметом имеется в виду не просто природный объект, а предмет культуры, в котором зафиксирован определенный общественно выработанный способ действия с ним. И этот способ воспроизводится всякий раз, когда осуществляется предметная деятельность. Другая

характеристика деятельности - ее социальная, общественно-историческая природа. Самостоятельно открыть формы деятельности с предметами человек не может. Это делается с помощью других людей, которые демонстрируют образцы деятельности и включают человека в совместную деятельность. Переход от деятельности, разделенной между людьми и выполняемой во внешней (материальной) форме, к деятельности индивидуальной (внутренней) и составляет основную линию интериоризации, в ходе которой формируются психологические новообразования (знания, умения, способности, мотивы, установки и т. д.).

Деятельность всегда носит опосредованный характер. В роли средств выступают орудия, материальные предметы, знаки, символы (интериоризованные, внутренние средства) и общение с другими людьми. Осуществляя любой акт деятельности, мы реализуем в нем определенное отношение к другим людям, если они даже реально и не присутствуют в момент совершения деятельности.

Человеческая деятельность всегда целенаправленна, подчинена цели как сознательно представляемому запланированному результату, достижению которого она служит. Цель направляет деятельность и корректирует ее ход.

Деятельность - не совокупность реакций, а система действий, сцементированных в единое целое побуждающим ее мотивом. Мотив - это то, ради чего осуществляется деятельность, он определяет смысл того, что делает человек. Базовые знания о деятельности, мотивах, навыках представлены в схемах.

Наконец, деятельность всегда носит продуктивный характер, т. е. ее результатом являются преобразования как во внешнем мире, так и в самом человеке, его знаниях, мотивах, способностях и т. д. В зависимости от того, какие изменения играют главную роль или имеют наибольший удельный вес, выделяются разные типы деятельности (трудовая, познавательная, коммуникативная и т. п.).

Деятельность человека имеет сложное иерархическое строение. Она состоит из нескольких уровней: верхний уровень - уровень особых видов деятельности, затем уровень действий, следующий - уровень операций, и наконец, самый низкий - уровень психофизиологических функций.

Действие - основная единица анализа деятельности. Действие - это процесс, направленный на достижение цели.

Действие включает в качестве необходимого компонента акт сознания в виде постановки цели, и в то же время действие - это одновременно и акт поведения, реализуется через внешние действия в неразрывном единстве с сознанием. Через действия человек проявляет свою активность, стараясь достигнуть поставленной цели с учетом внешних условий.

Действие имеет подобную деятельности структуру: цель - мотив, способ - результат. Различают действия: сенсорные (действия по восприятию объекта), моторные (двигательные действия), волевые, мыслительные, мнемические (действия памяти), внешние предметные (действия направлены на изменение состояния или свойств предметов внешнего мира) и умственные (действия, выполняемые во внутреннем плане сознания). Выделяют следующие компоненты действия: сенсорные (чувственные), центральные (мыслительные) и моторные (двигательные) (рис. 1.6).

Рис. 1.6. Компоненты действия и их функция

Всякое действие представляет собой сложную систему, состоящую из нескольких частей: ориентировочная (управляющая), исполнительная (рабочая) и контрольно-корректировочная. Ориентировочная часть действия обеспечивает отражение совокупности объективных условий, необходимых для успешного выполнения данного действия. Исполнительная часть осуществляет заданные преобразования в объекте действия. Контрольная часть отслеживает ход выполнения действия, сопоставляет полученные результаты с заданными образцами и при необходимости обеспечивает коррекцию как ориентировочной, так и исполнительной частей действия.

Операцией называется конкретный способ выполнения действия. Характер используемых операций зависит от условий, в которых совершается действие, и опыта человека. Операции обычно мало осознаются или совсем не осознаются человеком, т. е. это уровень автоматических навыков.

Говоря о том, что человек осуществляет какую-то деятельность, нельзя забывать, что человек представляет собой организм с высокоорганизованной нервной системой, развитыми органами чувств, сложным опорно-двигательным аппаратом, психофизиологическими функциями, которые являются и предпосылками и средствами деятельности.

Например, когда человек ставит перед собой цель что-то запомнить, он может использовать разные действия и приемы запоминания, но эта деятельность опирается на имеющуюся мнемическую психофизиологическую функцию: ни одно из действий заучивания не привело бы к желаемому результату, если бы человек не обладал мнемической функцией. Психофизиологические функции составляют органический фундамент процессов деятельности.

Сенсомоторные процессы - это процессы, в которых осуществляют связь восприятия и движения. В этих процессах различают четыре психических акта: 1) сенсорный момент реакции - процесс восприятия; 2) центральный момент реакции - более или менее сложные процессы, связанные с переработкой воспринятого, иногда различием, узнаванием, оценкой и выбором; 3) моторный момент реакции - процессы, определяющие начало и ход движения; 4) сенсорные коррекции движения (обратная связь).

Идеомоторные процессы связывают представление о движении с выполнением движения. Проблема образа и его роли в регуляции моторных актов - центральная проблема психологии правильных движений человека.

Эмоционально-моторные процессы - это процессы, связывающие выполнение движений с эмоциями, чувствами, психическими состояниями, переживаемыми человеком.

Интериоризация - это процесс перехода от внешнего, материального действия к внутреннему, идеальному действию.

Экстериоризация - это процесс превращения внутреннего психического действия во внешнее действие.

Основные виды деятельности, обеспечивающие существование человека и формирование

его как личности, - это общение, игра, учение и труд.
Уже отмечалось, что наши потребности толкают нас к действию, к активности. Потребность - это переживаемое человеком состояние нужды в чем-либо. Состояния объективной нужды организма в чем-то, что лежит вне его и составляет необходимое условие его нормального функционирования, и называются потребностями. Голод, жажда, или потребность в кислороде - первичные потребности, удовлетворение которых жизненно важно для всех живых существ. Любое нарушение в балансе сахара, воды, кислорода или какого-либо другого нужного организму компонента автоматически приводит к появлению соответствующей потребности и к возникновению биологического импульса, который как бы толкает человека к его удовлетворению. Возникшее таким образом первичное побуждение вызывает серию координированных действий, направленных на восстановление равновесия.
Поддержание равновесия, при котором организм не испытывает никаких потребностей, называется гомеостазом. Отсюда *гомеостатическое поведение* - это такое поведение, которое направлено на устранение мотивации путем удовлетворения вызвавшей его потребности. Часто поведение человека вызывается восприятием определенных внешних объектов, действием каких-либо внешних раздражителей. Восприятие определенных внешних объектов играет роль стимула, который может быть таким же сильным и значительным, как и само внутреннее побуждение. Потребность в движении, в получении новой информации, новых стимулов (познавательная потребность), новых эмоций позволяет организму поддерживать оптимальный уровень активации, который позволяет ему функционировать наиболее эффективно. Эта потребность в стимулах изменяется в зависимости от физиологического и психического состояния человека.
Потребность в социальных контактах, в общении с людьми является одной из ведущих у человека, только с течением жизни она меняет свои формы.
Люди постоянно чем-то заняты, и в большинстве случаев они сами решают, что будут делать. Чтобы сделать выбор, люди прибегают к процессу мышления. Можно рассматривать мотивацию как «механизм выбора» какой-то формы поведения. Этот механизм в случае надобности отвечает на внешние раздражители, но чаще всего он выбирает возможность, которая в данный момент лучше всего соответствует физиологическому состоянию, эмоции, воспоминанию или пришедшей в голову мысли, или неосознаваемому влечению, или врожденным особенностям. *Выбор наших ближайших действий направляют и поставленные нами цели и планы на будущее.* Чем эти цели важнее для наг, тем с большей силой они ориентируют наш выбор.
Таким образом, существует иерархия различных потребностей от самых примитивных до самых утонченных. Иерархическую пирамиду потребностей разработал известный психолог Маслоу: от врожденных физиологических потребностей (потребность в еде, питье, сексе, стремление избежать боли, родительский инстинкт, потребность в исследовании окружающего мира и пр.) - к потребностям в безопасности, далее к потребностям в привязанности, любви, далее к потребностям в уважении, одобрении, признании, компетентности, далее к когнитивным и эстетическим потребностям (в порядке, красоте, справедливости, симметрии) - и, наконец, потребности в понимании смысла своей жизни, в самосовершенствовании, в саморазвитии, самореализации.
Но одна и та же потребность может быть удовлетворена с помощью различных объектов, с помощью различных действий, т. е. различным образом *опредмечена.* В процессе опредмечивания потребности обнаруживаются две важные черты потребности: 1) первоначально существует достаточно широкий спектр предметов, способных удовлетворить данную потребность; 2) происходит быстрая фиксация потребности на первом удовлетворившем ее предмете. В акте опредмечивания рождается *мотив как предмет потребности. Мотив - это опредмеченная потребность, это потребность именно в данном предмете, которая побуждает человека к активным действиям. Один и тот же мотив может удовлетворяться набором разных действий, а с другой стороны,*

одно и то же действие может побуждаться разными мотивами. Мотивы порождают действия, т. е. приводят к образованию целей. Это мотивы-цели. Но существуют и неосознанные мотивы, которые могут проявляться в форме эмоций и личностных смыслов. Эмоции возникают лишь по поводу таких событий или результатов действий, которые связаны с мотивами. Ведущий главный мотив обусловливает личностный смысл - переживание повышенной субъективной значимости предмета или события, оказавшихся в поле действия ведущего мотива.

Совокупность действий, которые вызываются одним мотивом, и называется особенным видом деятельности (игровой, учебной или трудовой).

КОНТРОЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ

1. Что является предметом психологии как науки?
2. Перечислите и дайте краткую характеристику основных воззрений на психику и ее роль.
3. Каковы основные функции и проявления психики?
4. Как взаимосвязано развитие форм поведения и отражательной функции в процессе эволюции? Связано ли это с развитием нервной системы?
5. Почему сложное поведение муравьев нельзя назвать трудом? В чем заключены характерные черты труда, сыгравшие важную роль в становлении человеческого сознания?
6. Какие круги влияния природы на психику существуют?
7. Какие методы исследования применяются в психологии?
8. Какая связь существует между психикой и организмом, между психикой и мозгом?

ЛИТЕРАТУРА

1. *Гегель.* Энциклопедия философских наук. Т. 3. М., Мысль, 1977.
2. *Выготский Л. С.* История развития высших психических функций. Собр. соч. Т. 3. М., Педагогика, 1983.
3. *Леонтьев А. Н.* Проблемы развития психики. М., 1987.
4. *Годфруа Ж.* Что такое психология. В 2 т. М., Мир, 1992.
5. *Ярвилекто Т.* Мозг и психика. М., Прогресс, 1992.
6. *Платонов К. К.* Занимательная психология. М., 1990.
7. *Шерток Л.* Непознанное в психике человека. М., 1982.
8. *Гальперин П. Я.* Введение в психологию М., 1976.
9. *Немое Р. С.* Психология кн. 1. М., 1997.
10. Военная психология и педагогика. М., 1998.
11. *Дилигенский Г. Г.* Социально-политическая психология. М., 1996.
12. *Корнилова Т. В.* Введение в психологический эксперимент. М., 1997.
13. Основы психофизиологии. М., 1997.
14. Психологическая наука в России XX века. М., 1997.
15. Психология и педагогика (под ред. Радугина). М., 1996.
16. *Розин В. М.* Психология: теория и практика. М., 1997.
17. *Руденский У. В.* Социальная психология, М., 1997.
18. *Шибутани Т.* Социальная психология. Ростов н/Д, 1998.
19. *Романов В. В.* Юридическая психология. М., 1998.
20. Методы исследования в психологии: квазиэксперимент. М., 1998.
21. *Чуфаровский Ю.В.* Юридическая психология. М., 1998.

Глава 2
ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ КОНЦЕПЦИИ

1. Краткий экскурс в историю психологии

Чтобы более четко представлять путь развития психологии как науки, кратко рассмотрим основные ее этапы и направления.

1. Первые представления о психике были связаны с *анимизмом* (от латинского «анима» - дух, душа) - древнейшими взглядами, согласно которым у всего, что существует на свете, есть душа. Душа понималась как независимая от тела сущность, управляющая всеми живыми и неживыми предметами.
2. Позднее в философских учениях древности затрагивались психологические аспекты, которые решались в плане идеализма либо в плане материализма. Так, материалисты-философы древности *Демокрит, Лукреций, Эпикур* понимали душу человека как разновидность материи, как телесное образование, состоящее из шаровидных, мелких и наиболее подвижных атомов.
3. Согласно древнегреческому философу-идеалисту *Платону* (427-347 г. г. до н. э.), который был учеником и последователем Сократа, душа - это что-то божественное, отличающееся от тела, и душа у человека существует прежде, чем она вступает в соединение с телом. Она есть образ и истечение мировой души. Душа - это начало незримое, возвышенное, божественное, вечное. Душа и тело находятся в сложных взаимоотношениях друг с другом. По своему божественному происхождению душа призвана управлять телом, направлять жизнь человека. Однако иногда тело берет душу в свои оковы. Тело раздираемо различными желаниями и страстями, оно заботится о пропитании, подвержено болезням, страхам, соблазнам. Душевные явления подразделяются Платоном на разум, мужество (в современном понимании - воля) и вожделения (мотивация).

Разум размещается в голове, мужество - в груди, вожделение - в брюшной полости. Гармоническое единство разумного начала, благородных стремлений и вожделения придает целостность душевной жизни человека. Душа обитает в теле человека и направляет его на протяжении всей его жизни, а после смерти покидает его и вступает в божественный «мир идей». Поскольку душа - самое высокое, что есть в человеке, он должен заботиться о ее здоровье больше, чем о здоровье тела. В зависимости от того, какой образ жизни вел человек, после его смерти его душу ждет различная судьба: она либо будет блуждать вблизи земли, отягощенная телесными элементами, либо отлетит от земли в идеальный мир, в мир идей, который существует вне материи и вне индивидуального сознания. «Не стыдно ли людям заботиться о деньгах, о славе и почестях, а о разуме, об истине и о душе своей не заботиться и не помышлять, чтобы она была лучше?» - спрашивают Сократ и Платон.

4. Великий философ *Аристотель в трактате «О душе» выделил психологию как своеобразную область знания и впервые выдвинул идею неразделимости души и живого тела.* Аристотель отрицал взгляд на душу как на вещество. В то же время он не считал возможным рассматривать душу в отрыве от материи (живых тел). Душа, по Аристотелю, бестелесна, она есть форма живого тела, причина и цель всех его жизненных функций. Аристотель выдвинул концепцию души как функции тела, а не какого-то внешнего по отношению к ней феномена. Душа, или «психе», - это двигатель, позволяющий живому существу реализовать себя. Если бы глаз был живым существом, то душой его было бы зрение. Так и душа человека - это сущность живого тела, это осуществление его бытия, - считал Аристотель. Главная функция души, по Аристотелю, - реализация биологического существования организма. Центр, «психе», находится в сердце, куда поступают впечатления от органов чувств. Эти впечатления образуют источник идей, которые,

сочетаясь между собой в результате рассудочного мышления, подчиняют себе поведение. Движущей силой поведения человека является стремление (внутренняя активность организма), сопряженное с чувством удовольствия или неудовольствия. Чувственные восприятия составляют начало познания. Сохранение и воспроизведение ощущений дает память. Мышление характеризуется составлением общих понятий, суждений и умозаключений. Особой формой интеллектуальной активности является нус (разум), привносимый извне в виде божественного разума. Таким образом, душа проявляется в различных способностях к деятельности: питающей, чувствующей, разумной. Высшие способности возникают из низших и на их основе. Первичная познавательная способность человека - ощущение, оно принимает формы чувственно воспринимаемых предметов без их материи, подобно тому как «воск принимает оттиск печати без железа». Ощущения оставляют след в виде представлений - образов тех предметов, которые прежде действовали на органы чувств. Аристотель показал, что эти образы соединяются в трех направлениях: по сходству, по смежности и контрасту, тем самым указав основные виды связей - ассоциаций психических явлений. Аристотель считал, что познание чело-' века возможно только через познание Вселенной и существующего в ней порядка. Таким образом, на первом этапе *психология выступала как наука о душе.*

5. В эпоху средневековья утвердилось представление, что душа является божественным, сверхъестественным началом, и потому изучение душевной жизни должно быть подчинено задачам богословия.

Человеческому суждению может поддаваться лишь внешняя сторона души, которая обращена к материальному

миру. Величайшие таинства души доступны лишь в религиозном (мистическом) опыте.

6. *С XVII в. начинается новая эпоха в развитии психологического знания.* В связи с развитием естественных наук с помощью опытно-экспериментальных методов

стали изучать закономерности сознания человека. Способность думать, чувствовать назвали сознанием. Психология стала развиваться как наука о сознании. Она характеризуется попытками осмыслить душевный мир человека преимущественно с общефилософских, умозрительных позиций, без необходимой экспериментальной базы. *Р. Декарт* (1596-1650) приходит к выводу о различии между душой человека и его телом: «тело по своей природе всегда делимо, тогда как дух неделим». Однако душа способна производить в теле движения. Это противоречивое дуалистическое учение породило проблему, названную психофизической: как связаны между собой телесные (физиологические) и психические (душевные) процессы в человеке? Декарт создал теорию, объясняющую поведение на основе механистической модели. Согласно этой модели, информация, доставляемая органами чувств, направляется по чувствительным нервам к отверстиям в головном мозгу, которые эти нервы расширяют, что позволяет «животным душам», находящимся в мозгу, вытекать по тончайшим трубочкам - двигательным нервам - в мышцы, которые надуваются, что приводит к отдергиванию конечности, подвергнувшейся раздражению, или заставляет совершать то или иное действие. Таким образом, отпала необходимость прибегать к душе, чтобы объяснить, как возникают простые поведенческие акты. Декарт заложил основы детерминистской (причинностной) концепции поведения с ее центральной идеей рефлекса как закономерного двигательного ответа организма на внешнее физическое раздражение. Этот *декартовский дуализм* - тело, действующее механически, и управляющая им «разумная душа», локализованная в головном мозгу. Таким образом, понятие «Душа» стало превращаться в понятие «Разум», а позднее - в понятие «Сознание». Знаменитая декартовская фраза «Я мыслю, значит я существую» стала основой постулата, утверждавшего, что первое, что человек обнаруживает в себе - это его собственное сознание. Существование сознания - главный и безусловный факт, и основная задача психологии состоит в том, чтобы подвергнуть анализу состояние и содержание сознания. На базе этого постулата и стала развиваться психология - она сделала своим предметом

сознание.

7. Попытку вновь соединить тело и душу человека, разделенные учением Декарта, предпринял голландский философ *Спиноза* (1632-1677). Нет особого духовного начала, оно всегда есть одно из проявлений протяженной субстанции (материи).

Душа и тело определяются одними и теми же материальными причинами. Спиноза полагал, что такой подход дает возможность рассматривать явления психики с такой же точностью и объективностью, как рассматриваются линии и поверхности в геометрии.

Мышление является вечным свойством субстанции (материи, природы), поэтому в определенной степени мышление присуще и камню, и животным, и в значительной степени присуще человеку, проявляясь в форме интеллекта и воли на уровне человека.

8. Немецкий философ Г. *Лейбниц* (1646-1716), отвергнув установленное Декартом равенство психики и сознания, ввел понятие о *бессознательной психике.* В душе человека непрерывно идет скрытая работа психических сил - бесчисленных «малых перцепций» (восприятий). Из них возникают сознательные желания и страсти.

9. *Термин «эмпирическая психология» введен немецким философом XVIII века Х. Вольфом* для обозначения направления в психологической науке, основной принцип которого состоит в наблюдении за конкретными психическими явлениями, их классификации и установлении проверяемой на опыте закономерной связи между ними. Английский философ *Дж. Локк* (1632-1704) рассматривает душу человека как пассивную, но способную к восприятию среду, сравнивая ее с чистой доской, на которой ничего не написано. Под воздействием чувственных впечатлений душа человека, пробуждаясь, наполняется простыми идеями, начинает мыслить, т. е. образовывать сложные идеи. В язык психологии Локк ввел понятие «ассоциации» - связи между психическими явлениями, при которой актуализация одного из них влечет за собой появление другого. Так психология стала изучать, каким образом по ассоциации идей человек осознает окружающий мир. *Изучение взаимоотношений души и тела при этом окончательно уступает изучению умственной деятельности и сознания.*

Локк считал, что существует два источника всех знаний человека: первый источник - это объекты внешнего мира, второй - деятельность собственного ума человека. Деятельность ума, мышления познается с помощью особого внутреннего чувства - рефлексии. Рефлексия - по Локку - это «наблюдение, которому ум подвергает свою деятельность», это направленность внимания человека на деятельность собственной души. Душевная деятельность может протекать как бы на двух уровнях: процессы первого уровня - восприятия, мысли, желания (они есть у каждого человека и ребенка); процессы второго уровня - наблюдение или «созерцание» этих восприятий, мыслей, желаний (это есть только у зрелых людей, которые размышляют над самими собой, познают свои душевные переживания и состояния). Этот метод интроспекции становится важным средством изучения умственной деятельности и сознания людей.

10. *Выделение психологии в самостоятельную науку произошло в 60-х годах XIX в.* Оно было связано с созданием специальных научно-исследовательских учреждений - психологических лабораторий и институтов, кафедр в высших учебных заведениях, а также с внедрением эксперимента для изучения психических явлений. Первым вариантом экспериментальной психологии как самостоятельной научной дисциплины явилась физиологическая психология немецкого ученого В. Вундта (1832-1920). *В 1879 г. в Лейпциге Вундт открыл первую в мире экспериментальную психологическую лабораторию.*

Вскоре, в 1885 г., В. М. Бехтерев организовал подобную лабораторию в России.

В области сознания, полагал Вундт, действует особая психическая причинность, подлежащая научному объективному исследованию. Сознание было разбито на психические структуры, простейшие элементы: ощущения, образы и чувства. Роль психологии, по мнению Вундта, заключается в том, чтобы дать как можно более детальное описание этих элементов. *«Психология - это наука о структурах сознания»* -

это направление назвали *структуралистский подход.* Использовали метод интроспекции, самонаблюдения.

Один психолог сравнивал картину сознания с цветущим лугом: зрительные образы, слуховые впечатления, эмоциональные состояния и мысли, воспоминания, желания - все это может находиться в сознании одновременно. В поле сознания выделяется особенно ясная и отчетливая область - «поле внимания», «фокус сознания»; за пределами ее находится область, содержания которой неотчетливы, смутны, нерасчленены - это «периферия сознания». Содержания сознания, заполняющие обе описанные области сознания, находятся в непрерывном движении. Эксперименты Вундта с метрономом показали, что монотонные щелчки метронома в восприятии человека непроизвольно ритмизуются, т. е. сознание по своей природе ритмично, причем организация ритма может быть как произвольной, так и непроизвольной. Вундт пытался изучать такую характеристику сознания, как его объем. Эксперимент показал, что ряд из восьми двойных ударов метронома (или из 16 отдельных звуков) является мерой объема сознания. Вундт считал, что психология должна найти элементы сознания, разложить сложную динамичную картину сознания на простые, далее неделимые части. Простейшими элементами сознания Вундт объявил отдельные впечатления, или ощущения. Ощущения являются объективными элементами сознания. Есть еще и субъективные элементы сознания, или чувства. Вундт предложил 3 пары субъективных элементов: удовольствие - неудовольствие, возбуждение - успокоение, напряжение - разрядка. Из комбинации субъективных элементов образуются все чувства человека, например, радость - это удовольствие и возбуждение, надежда - удовольствие и напряжение, страх - неудовольствие и напряжение.

Но идея разложения психики на простейшие элементы оказалась ложной, невозможно было собрать из простых элементов сложные состояния сознания. Поэтому к 20-м годам XX в. эта психология сознания практически перестала существовать.

11. *Функционалистский подход.* Американский психолог *У. Джеймс* предложил изучать функции сознания и его роль в выживании человека. Он выдвинул гипотезу, что *роль сознания заключается в том, чтобы дать человеку возможность приспособиться к различным ситуациям,* либо повторяя уже выработанные формы поведения, либо изменяя их в зависимости от обстоятельств, либо осваивая новые действия, если того требует ситуация. *«Психология - это наука о функциях сознания»,* согласно функционалистам. Они использовали методы интроспекции, самонаблюдения, фиксации времени решения задач.

Джеймс отразил в понятии «поток сознания» - процесс движения сознания, непрерывное изменение его содержаний и состояний. Процессы сознания делятся на два больших класса: одни их них происходят как бы сами собой, другие организуются и направляются человеком. Первые процессы называются непроизвольными, вторые - произвольными.

12. *Основоположником отечественной научной психологии считается И. М. Сеченов* (1829-1905). 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. Такой трактовкой Сеченов предпринял попытку «вырвать» психологию из круга внутреннего мира человека. Однако при этом была недооценена специфика психической реальности в сравнении с физиологической ее основой, не учтена роль культурно-исторических факторов в становлении и развитии психики человека.

13. Важное место в истории отечественной психологии принадлежит *Г. И. Челпанову* (1862-1936). Его главная заслуга состоит в создании в России психологического института (1912). Экспериментальное направление в психологии с использованием объективных методов исследования развивал *В. М. Бехтерев* (1857-1927). Усилия *И. П. Павлова* (1849-1936) были направлены на изучение условно рефлекторных связей в деятельности

организма. Его работы плодотворно повлияли на понимание физиологических основ психической деятельности.

13. *Бихевиористский подход.*

Американский психолог *Уотсон* провозгласил в 1913 г., что психология получит право называться наукой, когда будет применять объективные экспериментальные методы изучения. Объективно можно изучать только поведение человека, возникающее в той или иной ситуации. Каждой ситуации соответствует определенное поведение, которое следует объективно фиксировать. *«Психология - это наука о поведении»,* а все понятия, связанные с сознанием, следует изгнать из научной психологии. «Выражение "ребенок боится собаки» в научном плане не означает ничего, необходимы объективные описания: "слезы и дрожь у ребенка усиливаются, когда к нему приближается собака"». Новые формы поведения появляются в результате образования условных рефлексов (обуславливание) (Уотсон). Любое поведение определяется своими последствиями *(Скиннер).* Человеческие действия формируются под влиянием социальной среды, человек полностью от нее зависим. Человек склонен также подражать поведению других людей, с учетом того, насколько благоприятны могут быть результаты такого подражания для него самого *(Бандура).* Основные идеи бихевиоризма рассмотрим в следующих разделах.

Важными заслугами бихевиоризма являются: внедрение объективных методов регистрации и анализа внешне наблюдаемых реакций, действий человека, процессов, событий; открытие закономерностей научения, образования навыков, реакций поведения.

Основной недостаток бихевиоризма - в недоучете сложности психической деятельности человека, сближении психики животных и человека, игнорировании процессов сознания, творчества, самоопределения личности.

14. «Гештальтпсихология» возникла в Германии благодаря усилиям *Т. Вертгеймера, В. Келера и К. Левина,* выдвинувших программу изучения психики с точки зрения целостных структур (гештальтов). Гештальтпсихология выступила против ассоциативной психологии В. Вундта и Э. Титченера, трактовавшей сложные психические феномены в качестве выстроенных из простых по законам ассоциации.

Понятие о гештальте (от нем. «форма») зародилось при изучении сенсорных образований, когда обнаружилась «первичность» их структуры по отношению к входящим в эти образования компонентам (ощущениям). Например, хотя мелодия при ее исполнении в различных тональностях и вызывает различные ощущения, она узнается как одна и та же. Аналогично трактуется и мышление: оно состоит в усмотрении, осознании структурных требований элементов проблемной ситуации и в действиях, которые соответствуют этим требованиям (В. Келер). Построение сложного психического образа происходит в инсайте - особом психическом акте мгновенного схватывания отношений (структуры) в воспринимаемом поле. Свои положения гештальтпсихология противопоставила также бихевиоризму, который объяснял поведение организма в проблемной ситуации перебором «слепых» двигательных проб, лишь случайно приводящих к успеху. Заслуги гештальтпсихологии состоят в разработке понятия психологического образа, в утверждении системного подхода к психическим явлениям.

15. В начале XX в. в психологии возникло направление психоанализа, или фрейдизма. 3. Фрейд ввел в психологию ряд важных тем: бессознательная мотивация, защитные механизмы психики, роль сексуальности в ней, влияние детских психических травм на поведение в зрелом возрасте и др. Однако уже его ближайшие ученики пришли к выводу, что не сексуальные влечения, по преимуществу, а чувство неполноценности и необходимость компенсировать этот дефект *(А. Адлер),* либо коллективное бессознательное (архетипы), вобравшее в себя общечеловеческий опыт *(К. Юнг),* определяют психическое развитие личности.

Основные положения фрейдизма рассмотрим в следующих разделах.

Психоаналитическое направление обратило усиленное внимание на изучение неосознаваемых психических процессов. Неосознаваемые процессы можно разбить на 2

больших класса: 1 - неосознаваемые механизмы сознательных действий (неосознаваемые автоматические действия и автоматизированные навыки, явления неосознаваемой установки); 2 - неосознаваемые побудители сознательных действий (именно это интенсивно исследовал Фрейд, - импульсы бессознательной области психики (влечения, вытесненные желания, переживания) оказывают сильное влияние на действия и состояния человека, хотя человек не подозревает этого и часто сам не знает, почему он совершает то или иное действие. Бессознательные представления с трудом переходят в сознание, практически оставаясь неосознанными вследствие работы двух механизмов - механизмов вытеснения и сопротивления. Сознание оказывает им сопротивление, т. е. человек не пропускает в сознание всю правду о себе. Поэтому бессознательные представления, имея большой энергетический заряд, прорываются в сознательную жизнь человека, принимая искаженную или символическую форму (три формы проявления бессознательного - сновидения, ошибочные действия - оговорки, описки, забывание вещей, невротические симптомы).

16. Связать природу бессознательного ядра психики человека с социальными условиями его жизни пытались *К. Хорни, Г. Салливен* и *Э. Фромм* - реформаторы психоанализа Фрейда (неофрейдисты). Человеком движут не только биологические предопределенные бессознательные побуждения, но и приобретенные стремления к безопасности и самореализации (Хорни), образы себя и других, сложившиеся в раннем детстве (Салливен), влияния соцэкономической структуры общества (Фромм).

17. *Представители когнитивной психологии У. Найссер, А. Пайвио и др. отводят в поведении субъекта решающую роль знаниям* (от лат. cognito - знание). Для них центральным становится вопрос об организации знания в памяти субъекта, о соотношении вербальных (словесных) и образных компонентов в процессах запоминания и мышления.

18. Гуманистическая психология - ее виднейшие представители Г. Оллпорт, Г. А. Мюррей, Г. Мэрфи, К. Роджерс, А. Маслоу предметом психологических исследований считают здоровую творческую личность человека.

Целью такой личности является не потребность в гомеостазе, как считает психоанализ, а самоосуществление, самоактуализация, рост конструктивного начала человеческого «Я». Человек открыт миру, наделен потенциями к непрерывному развитию и самореализации. Любовь, творчество, рост, высшие ценности, смысл - именно эти и близкие им понятия характеризуют базисные потребности человека. Как отмечает В. Франкл, автор концепции логотерапии, при отсутствии или потере интереса к жизни человек испытывает скуку, предается пороку, его поражают тяжелые неудачи.

19. Своеобразной ветвью гуманистической психологии можно также считать духовную (христианскую) психологию. Считая неправомерным ограничение предмета психологии явлениями душевной жизни, она обращается к области духа. Дух есть сила самоопределения к лучшему, дар усилить и преодолеть то, что отвергается. Духовность открывает человеку доступ к любви, совести и чувству долга. Оно помогает человеку преодолеть в себе кризис безосновности, призрачности своего существования.

20. *Трансперсональная психология* рассматривает человека как духовное космическое существо, неразрывно связанное со всей Вселенной, космосом, человечеством, обладающее возможностью доступа к общемировому информационному космическому полю. Через бессознательную психику человек связан с бессознательной психикой других лиц, с «коллективным бессознательным человечества», с космической информацией, с «мировым разумом».

21. *Интерактивная психология* рассматривает человека как существо, главной характеристикой которого является общение, взаимодействие между людьми. Цель психологии - изучать законы взаимодействия, общения, взаимоотношений, конфликтов (Э. Берн).

22. Значительный вклад в развитие психологии XX в. внесли наши отечественные ученые Л. С. Выготский (1896-1934), А.Н. Леонтьев (1903-1979), А. Р. Лурия (1902-1977) и *П.Я.*

Гальперин (1902-1988). Л.С.Выготский ввел понятие о высших психических функциях (мышление в понятиях, разумная речь, логическая память, произвольное внимание) как специфически человеческой, социально-обусловленной форме психики, а также заложил основы культурно-исторической концепции психического развития человека. Названные функции первоначально существуют как формы внешней деятельности, и лишь позже - как полностью внутренний (интрапсихический) процесс. Они происходят из форм речевого общения между людьми и опосредованы знаками языка. Система знаков определяет поведение в большей степени, чем окружающая природа, поскольку знак, символ содержит в свернутом виде программу поведения. Развиваются высшие психические функции в процессе научения, т. е. совместной деятельности ребенка и взрослого.

А. Н. Леонтьев провел цикл экспериментальных исследований, раскрывающих механизм формирования высших психических функций как процесс «вращивания» (интериоризации) высших форм орудийно-знаковых действий в субъективные структуры психики человека. А. Р. Лурия особое внимание уделял проблемам мозговой локализации высших психических функций и их нарушений. Он явился одним из создателей новой области психологической науки - нейропсихологии.

П. Я. Гальперин рассматривал психические процессы (от восприятия до мышления включительно) как ориентировочную деятельность субъекта в проблемных ситуациях. Сама психика в историческом плане возникает лишь в ситуации подвижной жизни для ориентировки на основе образа и осуществляется с помощью действий в плане этого образа. П. Я. Гальперин - автор концепции поэтапного формирования умственных действий (образов, понятий). Практическая реализация этой концепции позволяет существенно повысить эффективность обучения.

Кратко рассмотрев историю становления психологии, более подробно проанализируем основные направления, основные концепции и теории психологии:

- психоанализ,
- бихевиоризм,
- когнитивная психология,

о гуманистическая психология,

а также познакомимся с такими частными прикладными психологическими концепциями, как психосинтез Ассаджо-ли, исследования Грофа, концепция виктимологии Тойча, которые могут объединяться под идеями трансперсональной психологии.

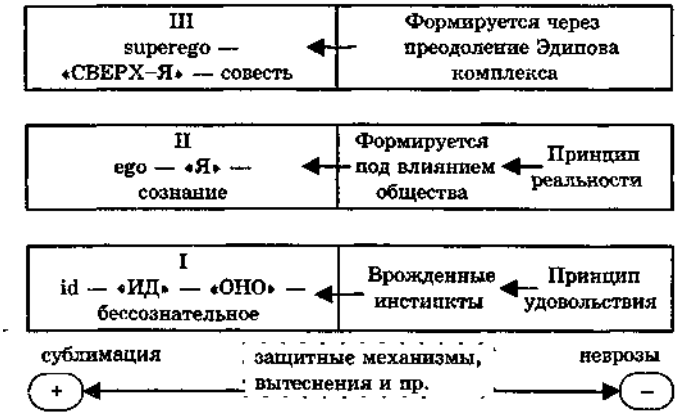


Рис. 2.1. Схематическое изображение структуры личности по Фрейду

2. Фрейдизм, психоанализ

Ни одно направление не приобрело столь громкую известность за пределами психологии, как психоанализ. Его идеи влияли на искусство, литературу, медицину и другие области науки, связанные с человеком. Названа эта концепция «фрейдизм» по имени его

основателя Зигмунда Фрейда (1856-1939). Опираясь на идеи Фрейда, но дополняя и уточняя их, постепенно сформировалось целое психологическое направление «психоанализ» (к психоаналитическим теориям относятся и теории Хорни, Адлера, Юнга, Фромма, Райха и др., хотя каждый из них и вносил свои новые и оригинальные идеи).

Термин «психоанализ» имеет три значения: 1 - теория личности и психопатологии; 2 - метод терапии личностных расстройств; 3 - метод изучения неосознанных мыслей и чувств человека.

Фрейд применял топографическую модель, согласно которой в психической жизни можно выделить три уровня: сознание, предсознание, бессознательное. Уровень сознания состоит из ощущений и переживаний, которые вы осознаете в данный момент времени. Сознание охватывает только малый процент всей информации, хранящейся в мозге, причем определенная информация осознается лишь в течение короткого периода времени, а затем быстро погружается на уровень предсознательного или бессознательного, по мере того как внимание человека перемещается на другие сигналы.

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

На основе многолетних клинических наблюдений Фрейд сформулировал психологическую концепцию, согласно которой психика, личность человека состоит из 3-х структур, уровней: «ОНО», «Я», «СВЕРХ-Я» (структурная модель психической жизни). «ОНО» - бессознательная часть психики, бурлящий котел биологических врожденных инстинктивных влечений: агрессивных и сексуальных. «ОНО» насыщено сексуальной энергией - «либидо». Человек есть замкнутая энергетическая система, количество энергии у каждого человека - постоянная величина. Будучи бессознательным и иррациональным, «ОНО» подчиняется принципу удовольствия, т. е. удовольствие и счастье есть главные цели в жизни человека. Второй принцип поведения - гомеостаз - тенденция к сохранению примерного внутреннего равновесия. Уровень «Я» (ЭГО) сознания находится в состоянии постоянного конфликта с «ОНО», подавляет сексуальные влечения. Уровень сознания формируется под влиянием общества. На «Я»воздействуют три силы: «ОНО», «СВЕРХ-Я» и общество, которое предъявляет свои требования к человеку. «Я» старается установить гармонию между ними, подчиняется не принципу удовольствия, а принципу «реальности». «СВЕРХ-Я» служит носителем моральных стандартов, это та часть личности, которая выполняет роль критика, цензора, совести. Если «Я» примет решение или совершит действие в угоду «ОНО», но в противовес «СВЕРХ-Я», то испытывает наказание в виде чувства вины, стыда, укоров совести.

Соотношение структурной и топографической модели психической жизни можно изобразить следующим образом: сфера «ОНО» полностью неосознаваемая, в то время как «Я»-ЭГО и «СВЕРХ-Я» действуют на всех трех уровнях.

«Я»-ЭГО ответственно за принятие решений. ЭГО стремится выразить и удовлетворить желания «ОНО»-ИД в соответствии с ограничениями, налагаемыми правилами общества, внешним миром, т. е. ЭГО помогает обеспечивать безопасность и самосохранение организма, именно ЭГО анализирует, рассуждает, принимает решения.

Становление психики, особенно «СВЕРХ-Я» у ребенка, происходит через преодоление Эдипова комплекса. В греческом мифе о царе Эдипе, убившем своего отца и женившемся на матери, скрыт, по мнению Фрейда, ключ к якобы извечно тяготеющему над каждым

мужчиной сексуальному комплексу: мальчик испытывает влечение к матери, воспринимая отца как соперника, вызывающего одновременно и ненависть, и страх, и восхищение, мальчик хочет походить на отца, но и хочет смерти ему, и потому испытывает чувство виновности, боится отца. Боясь кастрации, ребенок преодолевает сексуальное влечение к матери, преодолевает Эдипов комплекс (к 5-6 годам) и у него возникает «СВЕРХ-Я», совесть.

Сознание
«Я» Контакт с внешним миром
ЭГО Предсознательное
Принцип реальности
Материал, который может быть переведен в сознание
СВЕРХ-Я
Морально-этический цензор
«ОНО» - ИД Бессознательное
Принцип удовольствия
Материал недоступен сознанию

Рис. 2.2. Связь структурной модели с уровнями сознания

«СВЕРХ-Я», или суперэго, - содержит систему ценностей и норм, совместимых с теми, которые приняты в окружении человека, которые позволяют ему отличать, что хорошо и что плохо, что нравственно и безнравственно. Фрейд разделил суперэго на две подсистемы: совесть и Эго-идеал. Совесть включает способность к критической самооценке, наличие моральных запретов и возникновение чувства вины у человека, когда он не сделал того, что должен был сделать. ЭГО-идеал формируется из того, что одобряют и высоко ценят родители и сам человек, он ведет человека к установлению для себя высоких стандартов. Суперэго считается полностью сформировавшимся, когда родительский контроль заменяется самоконтролем. Однако этот принцип самоконтроля не служит целям принципа реальности. Суперэго пытается полностью подавить «неприличные желания «со стороны «ОНО», пытается направить человека к совершенству в мыслях, словах и поступках, наказывает и мучает человека духовно и даже физически, если человек нарушает нормы совести.
«СВЕРХ-Я» не пускает инстинкты в «Я», и тогда энергия этих инстинктов сублимируется, трансформируется, воплощается в иных формах деятельности, которые приемлемы для общества и человека (творчество, искусство, общественная активность, трудовая активность, в формах поведения: в снах, описках, обмолвках, шутках, каламбурах, в свободных ассоциациях, в особенностях забывания). Таким образом, сублимация - это преобразование энергии подавленных, запретных желаний в другие виды деятельности, которые разрешены в обществе. Если энергия «либидо» не находит выхода, то будут у человека психические болезни, неврозы, истерики, тоска. Для спасения от конфликта между «Я» и «ОНО» применяются средства психологической защиты. Защитное поведение позволяет человеку защититься от тех проблем, которые пока он не может решить, позволяет снять тревогу от угрожающих событий (потеря близкого человека, любимой игрушки, потеря любви со стороны других людей, потеря любви к себе и т. п.), позволяет «уйти от угрожающей реальности», иногда преобразовать эту угрозу. На какое-то время защитный механизм необходим, поскольку человек в данный момент не может решить проблему, но если время идет, а человек проблему не решает, то потом этот защитный механизм может являться препятствием личностного роста, поведение человека становится малопредсказуемым, он может вредить сам себе, он уходит от реальности и от тех проблем, которые ему надо решить, т. е. сами защитные механизмы часто порождают все новые и новые проблемы, причем настоящую свою проблему человек прячет,

подменяя ее новыми «псевдопроблемами». Фрейд выделял следующие защитные механизмы: 1) вытеснение желаний - непроизвольное удаление неприятных или недозволенных желаний, мыслей, чувств, переживаний в тех или иных ситуациях из сознания в область бессознательной психики «ОНО»; подавление не бывает окончательным, вытесненные мысли не теряют своей активности в бессознательном и для предотвращения их прорыва в сознание требуется постоянная трата психической энергии, в результате чего энергии может не хватать для поддержания деятельности и здоровья человека, в результате вытеснение часто является источником телесных заболеваний психогенной природы (головные боли, артриты, язва, астма, сердечные болезни, гипертония и т. п.). Психическая энергия подавленных желаний присутствует в теле человека, независимо от его сознания, находит свое болезненное телесное выражение. Результатом подавления является демонстративное безразличие к данной сфере, реальности. Выделяют полное подавление - когда болезненные переживания настолько подавлены, что человек полностью их забывает, и не знает, что они были в его жизни, но они косвенно влияют на его здоровье и поведение. Вытеснение - это частичное подавление, человек «сдерживает» переживания, старается о них не думать, но полностью забыть их не может, и вытесненные переживания «прорываются» в виде неожиданных бурных аффектов, необъяснимых поступков и пр.; 2) отрицание - уход в фантазию, отрицание какого-либо события как «неправды». «Этого не может быть» - человек проявляет яркое безразличие к логике, не замечает противоречий в своих суждениях; 3) рационализация - бессознательная попытка оправдать, объяснить свое неправильное или абсурдное поведение, построение приемлемых моральных, логичных обоснований, аргументов для объяснения и оправдания неприемлемых форм поведения, мыслей, поступков, желаний, причем, как правило, эти оправдания и объяснения не соответствуют истинной причине совершенного поступка, а истинная причина может человеком не осознаваться; 4) инверсия или противодействие - подмена действия, мысли, чувств, отвечающих подлинному желанию, на диаметрально противоположные поведение, мысли, чувства (например, ребенок первоначально хочет получить любовь к себе матери, но, не получая этой любви, начинает испытывать прямо противоположное желание досадить матери, разозлить ее, вызвать ссору и ненависть матери к себе); 5) проекция - бессознательная попытка избавиться от навязчивого желания, идеи, приписав ее другому лицу, приписывание другому человеку своих собственных качеств, мыслей, чувств - т. е. «отдаление угрозы от себя». Когда что-то осуждается в других, именно это не принимает человек в себе, но не может признать это, не хочет понять, что эти же качества присущи и ему. Например, человек утверждает, что «некоторые евреи - обманщики», хотя фактически это может значить: «Я порой обманываю»; таким образом, проекция позволяет человеку возлагать вину на кого-нибудь за свои недостатки и промахи. Проекцией также объясняются социальные предрассудки и феномен «козла отпущения», поскольку этнические и расовые стереотипы представляют собой удобную мишень для приписывания кому-нибудь другому своих негативных личностных характеристик;

6) замещение - проявление эмоционального импульса переадресовывается от более угрожающего объекта или личности к менее угрожающему. Например, ребенок, после того, как его наказали родители, толкает свою младшую сестренку, ломает ее игрушки, пинает собачку, т. е. сестра и собачка замещают родителей, на которых сердит ребенок. Реже встречается такая форма замещения, когда оно направлено против самого себя: враждебные импульсы, адресованные другим, переадресовываются себе, что вызывает ощущение подавленности или осуждение самого себя;

7) изоляция - отделение угрожающей части ситуации от остальной психической сферы, что может приводить к разделенности, раздвоенности личности, к неполному «Я»;

8) регрессия - возвращение на более ранний, примитивный способ реагирования, устойчивые регрессии проявляются в том, что человек оправдывает свои поступки с позиции мышления ребенка, не признает логику, отстаивает свою точку зрения, несмотря

на правоту собеседника, человек не развивается психически и порой возвращаются детские привычки (грызть ногти и т. п.). В тяжелых случаях, когда «настоящая ситуация для человека невыносима», психика защищается, возвращаясь в более ранний и безопасный период своей жизни, например в раннее детство, и регрессия приводит к потере памяти о более поздних периодах жизни. Более «мягкие» проявления регрессии у взрослых включают несдержанность, недовольство (надуться и не разговаривать с другими), противодействие авторитетам, детское упрямство, или езда в автомобиле с безрассудно высокой скоростью.

Все люди в какой-то степени используют защитные механизмы, и это становится нежелательным в том случае, если люди чрезмерно на них полагаются, когда они искажают картину потребностей, страхов, стремлений человека. Все защитные механизмы обладают общими свойствами:

• они действуют на неосознанном уровне и поэтому являются средствами самообмана;

• они искажают, отрицают или фальсифицируют восприятие реальности, чтобы сделать тревогу менее угрожающей для человека.

Тревога, или чувство надвигающейся опасности, может быть следующих типов:

• реалистическая тревога - эмоциональный ответ на угрозу реальных опасностей внешнего мира, помогает обеспечить самосохранение;

• невротическая тревога - эмоциональный ответ на опасность того, что неприемлемые импульсы со стороны «ОНО» станут осознанными, это боязнь что ЭГО окажется неспособным контролировать сексуальные или агрессивные желания, и *ты* сделаешь что-то ужасное, что повлечет за собой тяжелые отрицательные последствия;

• моральная тревога - когда ЭГО испытывает угрозу наказания со стороны СВЕРХ-Я, когда «ОНО» стремится к активному выражению безнравственных мыслей или действий и СВЕРХ-Я отвечает на это чувством вины, стыда и самообвинения; • социальная тревога возникает в связи с угрозой исключения из группы сверстников из-за неприемлемых действий. Позднее Фрейд показал, что тревога, берущая свое начало из СВЕРХ-Я, в конечном счете вырастает в страх смерти и ожидание возмездия в загробной жизни за прошлые или настоящие грехи.

Тревога у невротиков является следствием неадекватной разрядки энергии либидо, является средством предупреждения человека о надвигающейся опасности При угрозе организму возникает тревога. При настоящей тревоге угроза исходит от конкретного внешнего источника, при невротической тревоге источник ее неизвестен. В младенческом и детском возрасте тревога возникает в результате чрезмерного возбуждения инстинктов - позднее она появляется в ожидании опасности, а не как реакция на опасность. Тревожный сигнал мобилизует меры защиты, механизмы, направленные на то, чтобы избежать реальной или вымышленной внешней угрозы, или психологическую защиту, нейтрализующую повышенное возбуждение инстинктов. Инстинктивные влечения, которые когда-то, в каких-то ситуациях были неприемлемы, а потому были изгнаны из сознания, подавлены, упрятаны в бессознательную часть психики, сохраняются как скрытые очаги возбуждения и постепенно расшатывают систему защиты. Таким образом, неврозы развиваются вследствие частичного отказа системы защиты. Более тяжелое расстройство механизмов защиты приводит к психическим заболеваниям (например, шизофрения), для которых свойственна значительная деформация ЭГО и восприятия реальности.

Теория сексуального развития 3. Фрейда Особенности сексуального развития в детском возрасте определяют характер, личность взрослого человека, его патологии, неврозы, жизненные проблемы и трудности. Фрейд сформулировал теорию сексуального развития. По его мнению, психосексуальная деятельность начинается в период кормления грудью, когда рот младенца становится эрогенной зоной - зоной удовольствия (оральная стадия). Рот остается важной эрогенной зоной в течение всей жизни человека, даже в зрелости наблюдаются остаточные проявления орального поведения в виде употребления

жевательной резинки, обкусывания ногтей, курения, поцелуев, переедания, употребления алкоголя, орального секса и т. п. Все младенцы испытывают определенные трудности, связанные с отлучением от материнской груди, соски, рожка, потому *что* это лишает их соответствующего удовольствия, и чем больше эти трудности, тем сильнее концентрация *либидо* на оральной стадии. Ребенок, который получал чрезмерную или недостаточную стимуляцию в младенчестве и произошла его фиксация на оральной стадии, у него, по мнению Фрейда, скорее всего сформируется орально-пассивный тип личности - ожидает от окружающего мира «материнского отношения» к себе, постоянно ищет поддержки и одобрения, чрезмерно зависим и доверчив. В течении второй половины первого года жизни начинается вторая фаза оральной стадии - орально-агрессивная или орально-садисткая фаза, когда у ребенка появляются зубы и кусание становится средством выражения состояния недовольства и фрустрации, вызванной отсутствием матери или отсрочкой удовлетворения. Фиксация на орально-садистической стадии выражается у взрослых в таких чертах личности как любовь к спорам, пессимизм, критические «покусывания», цинизм, склонность эксплуатировать других и доминировать над ними с целью удовлетворения собственных нужд.

С приучением к туалету, основное внимание перемещается вначале на ощущения, связанные с дефекацией (анальная стадия), а позднее на ощущения, связанные с мочеиспусканием (уретральная фаза). В течение этого периода дети получают удовольствие от задерживания и выталкивания фекалий. Фрейд показывал, что способ, которым родители приучают ребенка к туалету, оказывает влияние на его позднее личностное развитие. Если родители ведут себя негибко, настаивая «сейчас же сходи на горшок», у ребенка возникает протест, тенденция «удержания», начинаются запоры, может сформироваться анально-удерживающий тип личности, которому присущи упрямство, скупость, пунктуальность, методичность, не может переносить беспорядок и неопределенность. Второй результат анальной фиксации, обусловленный родительской строгостью в отношении туалета, - это анально-выталкивающий тип, которому присущи склонность к разрушению, беспокойство, импульсивность, даже садистическая жестокость. Если родители поощряют своих детей к регулярному опорожнению кишечника и хвалят их за это, то это, по мнению Фрейда, способствует развитию способности ребенка к самоконтролю, воспитывает позитивную самооценку и даже развивает творческие способности ребенка.

Наконец, примерно в возрасте четырех лет, эти частные влечения объединяются, начинает преобладать интерес к половым органам, к пенису (фаллическая фаза). Дети могут рассматривать свои половые органы, мастурбировать, проявлять заинтересованность в вопросах рождения и половых отношений, подсматривать за сексуальными отношениями родителей, испытывать сексуальные побуждения. Тогда же развивается комплекс Эдипа (или Электры у девочек), суть которого заключается в преимущественно положительном отношении к родителю противоположного пола и агрессивном поведении по отношению к родителю своего пола. По мнению Фрейда, дети расстаются позднее с эдиповыми тенденциями из-за страха кастрации. В возрасте 5-7 лет мальчик подавляет, вытесняет из сознания свои сексуальные желания в отношении матери и начинает идентифицировать себя с отцом (перенимает его черты): осваивает нормы и модели мужского полоролевого поведения, усваивает основные моральные нормы, т. е. формируется СВЕРХ-Я как следствие преодоления эдипова комплекса. Девочки преодолевают комплекс Электры (по греческому мифу Электра уговаривает своего брата убить их мать и ее любовника и отомстить за смерть отца), подавляют тяготение к отцу и идентифицируются с матерью.

Взрослые мужчины с фиксацией на фаллической стадии ведут себя дерзко, хвастливо, опрометчиво, стремятся добиваться успеха, доказывать свою мужественность, что «они настоящие мужчины», через завоевание женщин по типу Дон Жуана. У женщин фаллическая фиксация приводит к склонности флиртовать, обольщать, к беспорядочным половым связям, к стремлению главенствовать над мужчиной, проявлять напористость и

самоуверенность. Неразрешенные проблемы эдипова комплекса расценивались Фрейдом как основной источник последующих невротических моделей поведения, особенно имеющих отношение к импотенции, фригидности, гомосексуальности.

Затем следует так называемый латентный период (до 10-11 лет), когда интересы ребенка направлены на обучение, общение, но с наступлением периода полового созревания начинается генитальный период сексуального развития, когда сексуальные влечения и интересы усиливаются и концентрируются на определенных представителях противоположного пола. По мнению Фрейда, все подростки в раннем подростковом возрасте проходят через «гомосексуальный период», предпочитают общество сверстников одного с ними пола, и даже эпизодические гомосексуальные игры. Однако постепенно объектом энергии либидо становится партнер противоположного пола и начинается ухаживание. Увлечения в юности в норме ведут к выбору брачного партнера и созданию семьи. При благоприятных обстоятельствах развитие завершается наступлением *«психологической зрелости», главными параметрами которой являются: способность человека любить другого человека как такового, а не ради удовлетворения собственных сексуальных потребностей; стремление человека проявлять себя в продуктивном труде, в создании чего-то нового и полезного для людей.* Но стадии «психологической зрелости» достигает далеко не каждый человек, многие люди по различным причинам как бы «застревают», фиксируются на предыдущих стадиях развития. Фиксация представляет собой неспособность продвижения от одной психосексуальной стадии к другой. Она приводит к чрезмерному выражению потребностей, характерных для той стадии, на которой произошла фиксация, к специфическому формированию характера и типа личности, к специфическим проблемам взрослой жизни, т. е. *переживания раннего детства играют критическую роль в формировании взрослой личности. Фиксация может происходить* как в результате фрустрации (когда психосексуальные потребности ребенка пресекаются родителями и не находят оптимального удовлетворения), так и в результате сверхзаботливости, со стороны родителей, когда родители не дают ребенку самому управлять собой. В любом случае, по мнению Фрейда, в результате происходит чрезмерное скопление либидо, что впоследствии, в зрелые годы, может выразиться в виде «остаточного поведения», специфического характера и специфических отклонений.

Чрезмерное увлечение эротической активностью или, наоборот, мешающие ей конфликты, запреты или травмы могут вызвать задержку развития либидо на какой-то стадии. Такая задержка при неспособности разрешить Эдипову ситуацию становится причиной психоневрозов, сексуальных извращений и других форм психопатологии. Фрейд и его последователи разработали подробную динамичную систему, в которой различные эмоциональные и психосоматические расстройства соотнесены со специфическими особенностями развития либидо и созревания.

При психоанализе (по Фрейду) стоит задача: 1) воссоздать из данных конкретных проявлений группу сил, которые вызывают болезненные патологические симптомы, нежелательное неадекватное поведение человека; 2) реконструировать прошлое травматическое событие, высвободить подавленную энергию и использовать ее для конструктивных целей (сублимация), придать этой энергии новое направление (например, при помощи анализа переноса освободить изначально подавленные детские сексуальные устремления - превратить их в сексуальность взрослого человека и тем самым дать им возможность участвовать в развитии личности). Цель психоаналитической терапии, по скромным словам Фрейда: «Превратить чрезмерные страдания невроза в нормальные, обыкновенные невзгоды повседневности». В психоанализе используются методы «свободных ассоциаций», анализа сновидений, переноса и контрпереноса, анализа сопротивления и др.

Фрейд признавал существование двух основных инстинктов: инстинктов жизни и смерти. Инстинкты жизни, или Эрос, включают в себя все силы, служащие цели поддержания жизни и продолжения рода. Наиболее важные из них - это сексуальные инстинкты и

сексуальная энергия - либидо. Вторая группа - инстинкты смерти, называемые Танатос, - лежит в основе всех проявлений жестокости, агрессии, убийств и самоубийств, всех вредных форм поведения, разрушающих здоровье и жизнь человека (пьянство, наркомания). Инстинкты смерти подчиняются принципу энтропии, стремятся к сохранению динамического равновесия, в результате всем живым существам присуще стремление вернуться в неопределенное состояние, из которого они вышли, и людям неосознанно присуще стремление к смерти. Данное положение Фрейда является спорным и многими психологами не признается.

Недостатком фрейдизма является преувеличение роли сексуальной сферы в жизни и психике человека, человек понимается в основном как биологическое сексуальное существо, которое находится в состоянии непрерывной тайной борьбы с обществом, заставляющим подавлять сексуальные влечения. Поэтому даже его последователи, неофрейдисты, отталкиваясь от основных постулатов Фрейда о бессознательности, пошли по линии ограничения роли сексуальных влечений в объяснении психики человека. Бессознательное лишь наполнялось новым содержанием: место нереализуемых сексуальных влечений заняли стремление к власти вследствие чувства неполноценности (Адлер), коллективное бессознательное («архетипы»), выражаемое в мифологии, религиозной символике, искусстве и передаваемое по наследству (К. Юнг), невозможность достичь гармонии с социальной структурой общества и вызываемое этим чувство одиночества (Э. Фромм) и другие психоаналитические механизмы отторжения личности от общества. Таким образом, человек с позиции психоанализа - это противоречивое, мучающееся, страждущее существо, поведение которого преимущественно определяется бессознательными факторами, несмотря на противодействие и контроль сознания, и поэтому человек - это часто невротичное и конфликтное существо. Заслуга Фрейда состоит в том, что он привлек внимание ученых к серьезному изучению бессознательного в психике, впервые выделил и стал изучать внутренние конфликты личности человека.

Психоаналитическая теория Фрейда представляет собой пример психодинамического подхода к изучению поведения человека: при таком подходе считается, что неосознаваемые психологические конфликты контролируют поведение человека.

Психоанализ по мере развития обогащался новыми идеями и подходами, возникали следующие психоаналитические концепции:

1. Индивидуальная психология А. Адлера
2. Аналитическая психология К. Юнга
3. Эго-психология Э. Эриксона
4. Социокультурная теория К. Хорни
5. Теория Э. Фромма
6. Теория Райха и др.

Указанные концепции будут рассмотрены нами подробнее в тех разделах учебника, где их изложение будет способствовать более глубокому пониманию тех или иных проблем психологии.

3. Бихевиоризм

Бихевиоризм определил облик американской психологии XX века. Его основатель Джон Уотсон (1878-1958) сформулировал кредо бихевиоризма: «Предметом психологии является поведение». Отсюда и название - от английского behavior - поведение (бихевиоризм можно перевести как поведенческая психология). Анализ поведения должен носить строго объективный характер и ограничиваться внешне наблюдаемыми реакциями (все, что не поддается, объективной регистрации, - не подлежит изучению, т. е. мысли, сознание человека не подлежат изучению, их нельзя измерить, регистрировать). Все, что происходит внутри человека, изучить невозможно, т. е. человек выступает как «черный

ящик». Объективно изучать, регистрировать можно только реакции, внешние действия человека и те стимулы, ситуации, которые эти реакции обусловливают. И задача психологии заключается в том, чтобы по реакции определять вероятный стимул, а по стимулу предсказывать определенную реакцию.

И личность человека, с точки зрения бихевиоризма, не что иное, как совокупность поведенческих реакций, присущих данному человеку. Та или иная поведенческая реакция возникает на определенный стимул, ситуацию. Формула «стимул - реакция» S-R являлась ведущей в бихевиоризме. Закон эффекта Торндайка уточняет: связь между S и R усиливается, если есть подкрепление. Подкрепление может быть положительным (похвала, получение желаемого результата, материальное вознаграждение и т. п.) либо отрицательным (боль, наказание, неудача, критическое замечание и т. п.). Поведение человека вытекает чаще всего из ожидания положительного подкрепления, но иногда преобладает желание прежде всего избежать отрицательного подкрепления, т. е. наказания, боли и пр.

Таким образом, с позиции бихевиоризма, *личность - все то, чем обладает индивид, и его возможности в отношении реакции (навыки, сознательно регулируемые инстинкты, социализованные эмоции + способность пластичности, чтобы образовывать новые навыки + способность удержания, сохранения навыков) для приспособления к среде,* т. е. личность - организованная и относительно устойчивая система навыков. Навыки составляют основу относительно устойчивого поведения, навыки приспособлены к жизненным ситуациям, изменение ситуации ведет к формированию новых навыков.

Человек в концепции бихевиоризма понимается прежде всего как реагирующее, действующее, обучающееся существо, запрограммированное на те или иные реакции, действия, поведение. Изменяя стимулы и подкрепления, можно программировать человека на требуемое поведение.

В недрах самого бихевиоризма психолог Толмен (1948) подверг сомнению схему S-R как слишком упрощенную и ввел между этими членами важную переменную I - психические процессы данного индивида, зависящие от его наследственности, физиологического состояния, прошлого опыта и природы стимула S-I-R. В 70-е годы бихевиоризм представил свои концепции в новом освещении - в теории социального научения. По мнению Бандуры (1965), одна из главных причин, сделавших нас такими, какие мы есть, связана с нашей склонностью *подражать поведению других людей* с учетом того, насколько благоприятны могут быть результаты такого подражания для нас. Таким образом, на человека влияют не только внешние условия: он также постоянно должен предвидеть последствия своего поведения путем самостоятельной оценки.

3.1. Поведенческая концепция Б. Скиннера

Поведенческая концепция рассматривает личность как систему реакций на различные стимулы (Б. Скиннер, Дж. Хоманс и др.). Отдельную линию в развитии бихевиоризма представляет система взглядов *В. Скиннера.* Скиннер выдвинул теорию оперантного бихевиоризма. Его механистическая концепция поведения и разработанная на ее основе технология поведения, используемая в качестве орудия управления поведением людей, получили широкое распространение в США и оказывают влияние и в других странах, в частности в странах Латинской Америки, как инструмент идеологии и политики.

В соответствии с концепцией классического бихевиоризма Уотсона Скиннер исследует поведение организма. Сохраняя двучленную схему анализа поведения, он изучает только его двигательную сторону. Основываясь на экспериментальных исследованиях и теоретическом анализе поведения животных, Скиннер формулирует положение о *трех видах* поведения: *безусловнорефлекторном, условно-рефлекторном* и *оперантном.* Последнее и составляет специфику учения Б. Скиннера.

Безусловнорефлекторный и условно-рефлекторный виды поведения вызываются

стимулами (S) и называются респондентным, отвечающим поведением. Это реакция типа S. Они составляют определенную часть репертуара поведения, но только ими не обеспечивается адаптация к реальной среде обитания. Реально процесс приспособления строится *на основе активных проб* - воздействий животного на окружающий мир. Некоторые из них случайно могут приводить к полезному результату, который в силу этого закрепляется. Такие реакции *(R),* которые не вызываются стимулом, а выделяются («испускаются») организмом, *некоторые из которых оказываются правильными и подкрепляются Скиннер назвал оперантными.* Это реакции типа R. . По Скиннеру, именно эти реакции являются преобладающими в адаптивном поведении животного: они являются формой произвольного поведения.

На основе анализа поведения Скиннер формулирует свою теорию научения. *Главным, средством формирования нового поведения выступает подкрепление.* Вся процедура научения у животных получила название «последовательного наведения на нужную реакцию».

Данные, полученные при изучении поведения животных, Скиннер переносит на человеческое поведение, что *приводит к крайне биологизаторской трактовке человека.* Так, на основе результатов научения у животных возник скиннеровский вариант программированного обучения. Его принципиальная ограниченность состоит в сведении обучения к набору внешних актов поведения и подкреплению правильных из них. При этом игнорируется внутренняя познавательная деятельность учащихся, и как следствие этого обучение как сознательный процесс исчезает. Следуя установке уотсоновского бихевиоризма, *Скиннер исключает внутренний мир человека, его сознание из поведения и производит бихевиоризацию его психики.* Мышление, память, мотивы и т. п. психические процессы он описывает в терминах реакции и подкрепления, а человека - как реактивное существо, подвергающееся воздействиям внешних обстоятельств. Например, интерес соответствует вероятности, являющейся результатом последствий поведения «проявления интереса». Поведение, которое ассоциируется с дружбой с каким-либо человеком, изменяется, поскольку этот человек изменяет поставляемые им подкрепления. Биологизаторский подход к человеку, характерный для бихевиоризма в целом, где нет принципиального различия между человеком и животным, достигает у Скиннера своих пределов. *Вся культура - литература, живопись, эстрада - оказываются в его трактовке «хитроумно придуманными подкреплениями».* Доведенная до крайности бихевиоризация человека, культуры и общества приводит к абсурду, что особенно выразительно проявилось в печально известной книге «По ту сторону свободы и достоинства» (1971). Трансформация Скиннером понятий свободы, ответственности, достоинства фактически означает их исключение из реальной жизнедеятельности человека.

Для разрешения социальных проблем современного общества Б. Скиннер выдвигает задачу создания *технологии поведения.* Технология поведения призвана осуществлять контроль одних людей над другими. Поскольку намерения, желания, самосознание человека не принимаются во внимание в бихевиоризме, средством управления поведением не является обращение к сознанию людей. Таким средством выступает контроль за режимом подкреплений, позволяющий манипулировать людьми.

Скиннер сформулировал принцип оперантного обусловливания - «поведение живых существ полностью определяется последствиями, к которым оно приводит. В зависимости от того, будут ли эти последствия приятными, безразличными или неприятными - живой организм проявит тенденцию повторять данный поведенческий акт, не придавать ему никакого значения или же избегать его повторения в дальнейшем». Человек способен предвидеть возможные последствия своего поведения и избегать тех действий и ситуаций, которые могут привести к негативным для него последствиям. Человек субъективно оценивает вероятность наступления тех или иных последствий, чем выше субъективная вероятность наступления негативных последствий, тем сильнее это влияет на поведение

человека.

3.2. Теория социального научения

Согласно теории социального научения Д. Роттера, социальное поведение можно описать с помощью следующих понятий: 1) поведенческий потенциал - каждый человек обладает определенным набором действий, поведенческих реакций, сформировавшихся в течение жизни; 2) на поведение человека влияет его ожидание, его субъективная вероятность, с какой, по мнению человека, определенное подкрепление будет после определенного поведения в определенной ситуации (если человек считает, что существует высокая вероятность того или иного подкрепления в данной ситуации, он более быстро усваивает требуемое поведение, соответствующее ситуации и подкреплению); 3) на поведение человека влияет характер подкрепления, его ценность для человека (разные люди ценят и предпочитают разные подкрепления: кто-то более ценит похвалу, уважение со стороны других, кто-то более ценит деньги, или более чувствителен к наказанию и т. п.); 4) на поведение человека влияет его «локус» контроля: - экстернал либо интернал, чувствует ли он себя «пешкой» либо считает, что достижение его целей зависит от собственных усилий. *Экстерналы* возлагают ответственность за все происходящие с ними события на других людей и внешние обстоятельства. *Интерналы* считают себя ответственными за все хорошие и плохие события их жизни. Легче поддаются влиянию и внешнему управлению экстерналы, их поведение легче программируется изменением внешних воздействий, ситуаций, стимулов и подкреплений.

Поведенческий потенциал, по мнению Роттера, включает 5 основных блоков поведенческих реакций, «техник существования»: 1) поведенческие реакции, направленные на *достижение успеха,* результата, служат основанием социального признания; 2) поведенческие *реакции приспособления, адаптации* - это техники согласования с требованиями других людей, общественных норм и т. п. ; 3) *защитные поведенческие реакции* - используются в ситуациях, требования которых превышают возможности человека в данный момент (это такие реакции, как отрицание, подавление желаний, обесценивание, затушевывание и т. п.); 4) *техники избегания* - поведенческие реакции, направленные на «выход из поля напряжения», уход, бегство, отдых и т. п. ; 5) *агрессивные поведенческие реакции* - это может быть и реальная физическая агрессия, и символические формы агрессии: ирония, критика другого, насмешка, интриги, направленные против интересов другого человека и т. п.

Согласно концепции американского психолога Макгвайра, *классификация поведения и поступков человека должна проводиться в зависимости от целей, потребностей, ситуации.* Потребность - это переживаемое и осознаваемое состояние нужды человека в чем-либо (пище, одежде, безопасности, любви и т. п.). Цель показывает, к чему человек стремится, какой результат хочет получить. Одна и та же цель может быть поставлена, исходя из разных потребностей.

Какой-либо поступок человека может быть результатом ответной реакции на внешнее воздействие *(реактивное поведение)* либо проявлением какого-то внутреннего источника активности, внутренней потребности, желания (активное поведение). Целью поступка человека может быть сохранение привычного, адаптивного состояния (стабильность) либо приобретение нового качества, новых результатов (развитие). Закончиться поступок может при достижении *желательного внутреннего эффекта* (мнение, оценка, чувство, настроение) либо желательного внешнего эффекта, внешнего результата (достижения согласия, понимания, желаемого результата и т. п.).

Типология поведения по Макгвайру Исходя из указанных критериев выделено 16 типов поведения.

1. Перцептивное поведение - стремление совладать с информационной перегрузкой при помощи перцептивной категоризации, в результате которой многообразие

воздействующей информации классифицируется, упрощается и может привести как к более ясному пониманию оцениваемого, так и к потере значимой информации.

2. Защитное поведение - любые реальные или воображаемые действия психологической защиты (отвергание, замещение, проекция, регрессия), которые позволяют создать, сохранить позитивный образ «Я», позитивное мнение человека о самом себе.

3. Индуктивное поведение - восприятие и оценка людьми самих себя на основе интерпретации значения собственных действий.

4. Привычное поведение - удовлетворение от положительного подкрепления создает большую вероятность воспроизведения знакомых вариантов поведения в соответствующих ситуациях.

5. Утилитарное поведение - стремление человека решить практическую проблему с максимальным достижением (субъективным переживанием максимально возможного успеха).

6. Ролевое поведение в соответствии с ролевыми требованиями, обстоятельствами, которые вынуждают человека к каким-то действиям (даже при несовпадении с личностными устремлениями).

7. Сценарное поведение - человек является исполнителем множества правил допустимого «приличного» поведения, соответствующего его статусу в данной культуре, обществе.

8. Моделирующее поведение - варианты поведения людей в малых и больших группах (заражение, подражание, внушение), но трудно контролируемое как самим человеком, так и другими людьми.

9. Уравновешивающее поведение - когда человек имеет одновременно противоречащие друг другу мнения, оценки, установки и пытается их «примирить», согласовать путем изменения своих оценок, притязаний, воспоминаний.

10. Освобождающее поведение - человек стремится «обезопасить себя» (физически или свою репутацию) от реальных или кажущихся «негативных условий существования» (сохранить стабильность своего внутреннего эмоционального состояния при помощи активных внешних действий: избегать возможных неудач, отказ от среднепривлекательных целей, уступчивость).

11. Атрибутивное поведение - активное устранение противоречий между реальным поведением и субъективной системой мнений, ослабление, устранение когнитивного диссонанса между желаниями, мыслями и реальными действиями, приведение их к взаимному соответствию.

12. Экспрессивное поведение - в тех случаях, сферах, в которых человек достиг высокого уровня мастерства и удовлетворения от «хорошо сделанного дела», при сохранении стабильно высокой самооценки, постоянное воспроизведение которой является основным регулятором повседневного социального поведения.

13. Автономное поведение - когда чувство свободы выбора (даже иллюзии такого выбора и контроля своих поступков) создает готовность человека преодолевать любые барьеры на пути достижения цели (высокий уровень внутреннего «локуса контроля» своих поступков, представление о себе как об активном «деятеле», а не исполнителе чьих-то приказов, чьей-то воли).

14. Утверждающее поведение - переживание своих действий как свершение своих планов при максимальном использовании внутренних собственных условий.

15. Исследовательское поведение - стремление к новизне физического и социального окружения, готовность «терпеть» информационную неопределенность, «редуцирование» разнообразной внешней информации к форме, к которой применимы освоенные ранее приемы ее обработки.

16. Эмпатическое поведение - учет, большой охват чувственной информации, лежащей в основе межличностного взаимодействия людей, способности чувствовать и понимать эмоциональное и душевное состояние другого человека.

4. Когнитивный подход в психологии

Слово «когнитивный» происходит от латинского глагола - знать. Сторонники этого подхода утверждают, что человек - это не машина, слепо и механически реагирующая на внутренние факторы или на события внешнего мира, напротив, разуму человека доступно большее: анализировать информацию о реальной действительности, проводить сравнения, принимать решения, разрешать проблемы, встающие перед ним каждую минуту. Как происходит развитие когнитивных способностей человека, позволяющих ему познавать мир, анализировать информацию, находить разумные решения в различных ситуациях и проблемах? Согласно концепции Брунера (1966), наше познание мира носит прежде всего чувственный и двигательный характер: ничто не может быть включено в мысль, не пройдя сначала через наши чувства и двигательную активность. Поэтому сенсомоторное отображение действительности - решающее в детские годы. К этому первому способу отображения мира добавляется следующий способ - иконическое отображение, когда в памяти откладываются образы воспринятых реальных объектов, представление мира происходит с помощью мысленных образов. В подростковом возрасте образное иконическое отображение мира дополняется символическим отображением предметов в форме понятий, т. е. мир образов постепенно уступает место понятиям благодаря использованию речи, усвоению общечеловеческого опыта, выраженного в понятиях языка. Брунер подчеркивает, что язык представляет собой важнейшее орудие развития когнитивных процессов.

Швейцарский психолог Жан Пиаже (1896-1980), поставив перед собой задачу выяснить, каким образом человек познает реальный мир, изучал закономерности развития мышления у ребенка и пришел к выводу, что когнитивное развитие представляет собой результат постепенного процесса, состоящего из последовательных стадий. Развитие интеллекта ребенка происходит в результате постоянных поисков равновесия между тем, что ребенок знает, и тем, что он стремится понять. Все дети проходят эти стадии развития в одной и той же последовательности, причем некоторые проходят через все стадии, тогда как у других развитие тормозится или блокируется на каком-то этапе из-за недостатка одного или нескольких необходимых факторов. Это продвижение вперед определяется совместным воздействием созревания нервной системы, опыта обращения с различными предметами и таких социальных факторов, как язык и воспитание.

Когнитивные теории личности исходят из понимания человека как «понимающего, анализирующего», поскольку человек находится в мире информации, которую надо понять, оценить, использовать. Поступок человека включает три компонента: 1) само действие, 2) мысли, 3) чувства, испытываемые при выполнении определенного действия. Внешне похожие поступки могут быть разные, т. к. мысли и чувства были иными.

Субъективная интерпретация ситуаций есть более истинный фактор принятия решения, чем «объективное» значение этих ситуаций. Разные люди по-разному «видят», интерпретируют ситуации, в которых они действуют. Существует внутренняя изменчивость личных актуализируемых в конкретных ситуациях схем интерпретации, что является причиной неточного предсказания людьми своего собственного будущего поведения.

Оказавшись в реальной ситуации, человек не имеет возможности всестороннего анализа обстоятельств (мало времени, нехватка знаний), ему нужно решать, человек делает выбор и совершает поступок (бихевиористы тут заканчивают анализ поведения), но когнитивная и эмоциональная часть поступка еще не завершена, т. к. сам поступок является источником информации, позволяющей формулировать или изменять мнение о себе или о других. Таким образом, после реакции человек в той или иной степени осуществляет субъективный анализ своего поведения, степени его успешности, на основе чего осуществляет необходимую коррекцию или делает какие-то выводы на будущее.

Психолог Зимбардо, изучая формы антисоциального поведения, сделал вывод, что большая часть таких отрицательных поступков может быть объяснена с помощью анализа ситуационных и межличностных факторов, а не диспозиционными устойчивыми личностными особенностями человека («он всегда такой»), напротив, даже «хорошие» люди могут совершать отрицательные поступки в сложных обстоятельствах и ситуациях. Ситуации создают потенциальные силы, способствующие актуализации или препятствующие реализации намерений, планов, отношений человека. Находя или создавая соответствующий - удобный - канал ситуационных явлений, можно добиться кардинального изменения поведения людей путем манипулирования отдельными частными характеристиками ситуации, и наоборот, не найдя такого, можно безрезультатно потратить много усилий, организуя внешнее воздействие на людей.

Психолог Эллис считает, что неправильное поведение человека вызвано прежде всего иррациональными мыслями, порождаемыми «активизирующей ситуацией». В этом случае необходимо анализировать вместе с человеком ситуацию, в которой он оказался, и выводы, которые он из нее извлек. В задачи терапевта входит изучение мыслительных процессов пациента и доведение до его сознания иррациональных моментов, содержащихся в его мыслях. Выработка у человека более объективного восприятия событий приводит его к поиску новых действенных решений. Таким образом, неадаптивные формы поведения мало-помалу будут замещаться новыми, более эффективными формами., т. е. модификация мыслей приводит к изменению поведения.

Американский психолог А. Бек указывал, что «то, как люди думают, определяет - что они чувствуют и как действуют». *Патологические эмоциональные состояния и неадекватное поведение есть результат «неадаптивных» когнитивных процессов, поэтому цель когнитивной терапии заключается в «модификации дисфункциональных убеждений и ошибочных способов переработки информации».* Изменение восприятия и мышления влечет за собой модификацию болезненных переживаний и поведенческих реакций. Бек вычленил и описал феномен «автоматических мыслей», которые связаны с переработкой текущей информации, они непроизвольны, быстротечны, бессознательны и непосредственно ведут к эмоциональным и поведенческим реакциям. Бек отмечает, что при эмоциональных расстройствах (тоскливом, тревожном аффекте, повышенной раздражительности) автоматические мысли отличает ряд специфических особенностей: так, печали ставятся в соответствие мысли о потере, гневу - мысли о нарушении какого-то стандарта, тоске - мысли негативного содержания о себе, мире, людях, будущем (депрессивная триада), страху - мысли о внешней опасности и невозможности с нею справиться в силу собственной несостоятельности

Неадаптивность автоматических мыслей, искажения в оценках внешней ситуации объясняются дисфункциональностъю лежащих в их основе базисных посылок. Базисные посылки представляют собой систему глубинных представлений человека о себе и об окружающем мире, своеобразную жизненную философию человека, в которой зафиксирован весь его жизненный опыт, особую роль здесь играют детские впечатления и воздействия семьи. Лица с психическими расстройствами имеют определенные дисфункциональные базисные посылки, которые заставляют их искаженно воспринимать и оценивать текущие ситуации и соответственно испытывать отрицательные эмоции и неадаптивно действовать.

Психотерапевт должен помочь пациенту представить его идеи в виде гипотез, совместно с пациентом проверить ва-лидность этих гипотез и осуществить поиск альтернатив; в тех случаях, если первоначальные идеи эмпирически не подтверждаются, необходимо выявить автоматические мысли пациента, распознать дисфункциональные базисные посылки и скорректировать их.

4.1. Когнитивный подход к личности (Д. Келли)

Когнитивное направление подчеркивает влияние интеллектуальных или мыслительных процессов на поведение человека. Джордж Келли - один из основателей этого направления, считал, что любой человек - это своеобразный исследователь, стремящийся понять, интерпретировать, предвидеть и контролировать мир своих личных переживаний, делающий вывод на основе своего прошлого опыта и строящий предположения о будущем. И хотя объективная реальность существует, но разные люди осознают ее по-разному, поскольку любое событие можно рассматривать с разных сторон, и людям предоставляется большой набор возможностей в интерпретации внутреннего мира переживаний или внешнего мира практических событий. Любой человек выдвигает гипотезы о реальности, с помощью которых он пытается предвидеть и контролировать события жизни, предвидеть будущее и строить планы, основанные на ожидаемых результатах. Люди, главным образом, ориентированы на будущие, а не на прошлые или настоящие события их жизни. Точка зрения человека на жизнь преходяща, она редко бывает сегодня такой же, как была вчера или будет завтра. Люди обладают способностью активно формировать представление о своем окружении, а не просто пассивно реагировать на него. Келли полагал, что люди *воспринимают свой мир при помощи четких систем или моделей, называемых конструктами. Личностный конструкт - это идея или мысль, которую человек использует, чтобы осознать или интерпретировать, объяснить или предсказать свой опыт. Он представляет собой устойчивый способ, которым человек осмысляет какие-то аспекты действительности в терминах схожести и контраста.* Именно когнитивный процесс наблюдения сходства и различий между объектами, событиями приводит к формированию личностных конструктов. Для формирования конструкта необходимы три
элемента (явления или предмета): два из них должны быть похожими друг на друга, а третий элемент должен отличаться от этих двух. Поэтому все личностные конструкты биполярны и дихотомичны, мышление человека осознает жизненный опыт в терминах черного и белого, а не оттенков серого. Все конструкты имеют два противоположных полюса: полюс сходства отражает, чем похожи два предмета, а полюс контраста показывает, чем эти предметы противоположны третьему элементу Примерами личностных конструктов могут быть «умный-глупый», «хороший- плохой», «мужской-женский», «дружеский-враждебный» и т. п.

Конструкт напоминает теорию тем, что он затрагивает определенный диапазон явлений, имеет свой диапазон применимости, который включает в себя все события, при которых конструкт релевантен и применим. Келли различает проницаемый и непроницаемый конструкт: проницаемый конструкт допускает в свой диапазон применимости элементы, еще не истолкованные в пределах его границ, он открыт для объяснения новых явлений. Непроницаемый конструкт, охватывая явления, которые составляют его первоначальную основу, остается закрытым для интерпретации нового опыта. Келли предположил, что конструкты можно классифицировать, выделяя: упредительные классификационные конструкты (то, что попало в одну классификацию, исключается из другой, т. е. упредительное мышление отвергает право пересмотра или иной интерпретации для других или для себя, не позволяя увидеть оцениваемое явление в новом свете)); констелляторные конструкты (если явление относится к какой-то категории одного конструкта, другие его характеристики фиксированы, например суждение «Если этот человек продавец, то он скорее всего нечестен, жуликоват и умеет обращаться с клиентами», т, е. если относим человека к данной категории, то наделяем его всеми соответствующими ей характеристиками); предполагающие конструкты открыты для нового опыта, принимают альтернативные точки зрения, гибкие, могут меняться. И

упреждающие, и констелляторные и предположительные формы мышления - конструкты необходимы для объяснения явлений, вещей и людей. Личностные конструкты это: 1 - всесторонние конструкты, которые включают в себя широкий спектр явлений, 2 - частные конструкты (включают узкий диапазон явлений и возможностей), 3 - основные конструкты, которые регулируют основную деятельность человека, 4 - периферические конструкты, которые могут меняться, не изменяя значительно основную структуру.

Каждый из нас воспринимает действительность путем собственных моделей или конструктов, необходимых для создания непротиворечивой картины мира. Если конструкт помогает точно прогнозировать события, человек, вероятно, сохранит его. И наоборот, если прогноз не подтвердится, конструкт, на основании которого он был сделан, вероятно, подвергнется пересмотру или даже вообще может быть исключен. Валидность конструкта проверяется с точки зрения его прогностической эффективности, степень которой может меняться. Каждый человек обладает уникальной конструктной системой (личность), которую он использует для интерпретации жизненного опыта. Люди отличаются друг от друга тем, как они интерпретируют события. Два человека, будь они даже идентичными близнецами или имей схожие взгляды, обращаются к событию и интерпретируют его по-разному. Каждый человек понимает действительность с «колокольни» своего уникального личностного конструкта. Разница между людьми состоит в том, что они интерпретируют события под разным углом зрения. Человек пытается объяснить действительность, чтобы научиться предвосхищать события, влияющие на его жизнь, т. е. люди смотрят на настоящее так, чтобы предвидеть будущее с помощью уникальной системы своих личностных конструктов. И поведение человека определяется тем, как он прогнозирует будущие события.

Келли считал, что система конструктов каждого человека уникальна, и люди расходятся во взглядах, потому что каждый действует в пределах своей системы конструктов. Люди организуют свои личностные конструкты иерархически, чтобы свести до минимума несовместимость и несоответствия. Люди отличаются друг от друга не только по числу и типу конструктов, которые они используют в своих суждениях о мире, но также тем, как они организуют свои конструкты. Конструкты организованы в пирамидальную структуру так, что некоторые из них находятся либо в подчиняющей, либо в подчинительной позиции относительно других частей системы. Люди создают различную иерархию личностных конструктов, так, подчиняющие и подчинительные конструкты в системе одного человека не обязательно занимают такое же положение в системе другого человека. Келли предположил, что, если мы знаем, как человек организует свои конструкты, мы можем правильно судить о его поведении, т. е. узнать личность - значит узнать, как *человек истолковывает свой личный опыт.* Личность понимается как организованная система более или менее важных конструктов, которые человек использует, чтобы интерпретировать мир переживаний и предвидеть будущие события.

Люди имеют несколько конструктов, с помощью которых они интерпретируют события своей жизни и каждый день они должны выбирать, какой конструкт и какой полюс использовать для прогноза событий. *Если человек стоит перед выбором конструкта, то он выбирает то, что наиболее вероятно, либо расширяет его понимание мира, либо уточняет конструктную структуру.* Конструктная система разрабатывается либо в направлении определения, либо в направлении расширения. Определение включает в себя выбор наиболее вероятной альтернативы, опираясь на прежний опыт, используется конструкт знакомым способом. Расширение - включает выбор такой альтернативы, которая позволит расширить понимание событий, увеличит диапазон применимости конструкта, *использует конструкт для прогноза события, которое ранее было ему неизвестно. В новой или неопределенной ситуации человек осуществляет действия: ориентировка - выбор - исполнение, т. е. последовательно обдумывает несколько возможных конструктов и выбирает тот из них, который окажется лучшим для интерпретации ситуации.* Выбор делается на основании оценки, какой альтернативный

конструкт наиболее вероятно приведет к расширению или к определению системы, и выбранный конструкт определяет поведение человека. Отсюда следует, что *если человек изменит свои конструкты, то он изменит свое поведение и свою жизнь. Конструктная система меняется, если с ее помощью невозможно правильно прогнозировать последовательность событий.* Система личностных конструктов - это набор гипотез о нашем вечно меняющемся мире, которые постоянно проверяются опытом. Те конструкты, которые оказываются полезными, сохраняются, а остальные пересматриваются или отбрасываются. Чем более проницаемы (открыты) подчиняющие конструкты человека, тем больше возможность изменения внутри структур, к которым *они* относятся. Изменения в отношениях со значимыми другими заставляют и наши конструкты меняться.

Если два человека разделяют взгляды на мир, схожи в интерпретации личного опыта, то они, вероятно, и вести себя будут похоже. Люди похожи не потому, что *пережили одни и те же события в жизни, и не потому, что их поведение похоже, - они похожи потому, что события для них имеют приблизительно одинаковое психологическое значение. У представителей одной культуры имеется схожесть в поведении, в конструктах.* Культурные различия коренятся в разнице конструктов, которыми пользуются люди. Социальное взаимодействие состоит, в первую очередь, из попыток одного человека понять, как другой человек осознает действительность; чтобы плодотворно с кем-либо взаимодействовать, человеку необходимо интерпретировать какую-то часть конструктной системы другого человека, надо, чтобы один человек поставил себя на место другого, чтобы лучше понимать и прогнозировать его настоящее и последующее поведение. Оптимальные отношения предполагают взаимное понимание взглядов на жизнь. Люди интерпретируют мир одинаково в той мере, в какой они используют схожие системы конструктов, и значимое социальное общение с кем-либо требует понимания того, как этот человек воспринимает мир. Люди с общим восприятием мира с большей вероятностью обратят внимание друг на друга и в конце концов станут друзьями, чем те, кто воспринимает мир по-разному.

Келли объяснял возникновение ряда эмоциональных состояний через понятие «конструкты», например состояние тревоги, неопределенности, беспомощности возникает у человека, если он осознает, что присущие ему конструкты неприменимы для предвидения событий, с которыми он сталкивается. Стержневая система конструктов включает стержневые роли (профессиональная роль, роль родителя, близкого друга), и их неадекватное исполнение может иметь неприятные последствия, возникновения чувства вины, стыда у человека, когда он осознает, что его поведение противоречит его восприятию самого себя. Эмоциональное состояние угрозы возникает, если человек осознает, что его конструктная система может быть существенно изменена вследствие каких-то событий, если неминуема «встряска» личностных конструктов. Враждебность, склонность вести себя мстительно по отношению к другим возникает тогда, когда человек вместо признания того, что его ожидания насчет других людей нереалистичны и поэтому нуждаются в пересмотре, пытается заставить других вести себя так, чтобы удовлетворить свое предвзятое мнение. *Изменить свои конструкты трудно, страшно и иногда даже невозможно, и поэтому человек пытается изменить мир, других людей, чтобы они соответствовали его предубеждениям и конструктам.*

Психические расстройства - любой личностный конструкт, который обычно повторяется, несмотря на последовательную неполноценность, когда проявляется непригодность системы личностных конструктов для достижения целей человека, т. е. человек не может прогнозировать события, терпит неудачу в познании мира и совладении с ним. Келли предполагал, что депрессия имеет тенденцию появляться у тех людей, которые сократили свое перцептивное поле до минимума (так как сузились интересы), испытывают трудности в принятии даже самых маленьких решений, когда происходит сужение конструктной системы. *Келли видел задачу психотерапии в том, чтобы помочь людям*

изменить их конструктную систему, улучшить ее прогностическую эффективность, помочь пациенту развивать и апробировать новые гипотезы, новые конструкты, сделать доступными факты, по которым пациент может проверить свои гипотезы, сформировать или реорганизовать конструктную систему, более прогностически эффективную. В результате он осознает и интерпретирует и ситуации и себя иначе, становится новым, более эффективным человеком.

Келли использовал терапевтический метод фиксированной роли, который состоит из нескольких этапов: 1 - пациент пишет от третьего лица самохарактеристику (описывает свой характер как бы со стороны), на основе чего выявляются конструкты, которые он использует для интерпретации себя и своих отношений с другими людьми; 2 - психотерапевт разрабатывает модель, конструктную систему, полезную для пациента и описывает ее в виде «фиксированной роли некоего человека»; 3 - пациента просят в течение определенного времени разыгрывать эту роль, стараясь думать, вести себя как требует эта «фиксированная роль», чтобы он смог открыть новые грани своей личности, внести коррективы в свои конструкты, изменить свое реальное поведение.

5. Гуманистические теории личности

Если фрейдизм изучает невротическую личность, желания, поступки и слова которой расходятся между собой, суждения о самом себе и о других людях часто диаметрально противоположны («Обычно люди неискренни». «Я обычно искренен»), т. е. противоречивую, нецелостную, несовершенную личность, то гуманистическая психология, напротив, изучает здоровые, гармоничные личности, достигшие вершины личностного развития, вершины «самоактуализации». Такие «самоактуализирующиеся» личности, к сожалению, составляют лишь 1-4% от общего количества людей, а остальные находятся на той или иной ступени развития.

А. Маслоу, один из ведущих психологов США в области исследования мотивации, разработал «иерархию потребностей». Она состоит из следующих ступеней: ступень 1 - физиологические потребности - это низшие, управляемые органами тела потребности, как дыхание, пищевая, сексуальная, потребность в самозащите. Ступень 2 - потребность в надежности - стремление к материальной надежности, здоровью, обеспечению в старости и т. п. Ступень 3 - социальные потребности. Удовлетворение их потребностей необъективно и трудноописуемо. Одного человека удовлетворяют очень немногие контакты с другими людьми, в другом человеке эта потребность в общении выражается очень сильно. Ступень 4 - потребность в уважении, осознании собственного достоинства - здесь идет речь об уважении, престиже, социальном успехе. Вряд ли эти потребности удовлетворяются отдельным лицом, для этого требуются группы. Ступень 5 - потребность в развитии личности, в осуществлении самого себя, в самореализации, самоактуализации, в осмыслении своего назначения в мире.

Маслоу выявил следующие принципы мотивации человека:

1) мотивы имеют иерархическую структуру;
2) чем выше уровень мотива, тем менее жизненно необходимыми являются соответствующие потребности: тем дольше можно задержать их реализацию;
3) пока не удовлетворены нижние потребности, высшие остаются сравнительно неинтересными. С момента выполнения низшие потребности перестают быть потребностями, т. е. они теряют мотивирующую силу;
4) с повышением потребностей повышается готовность к большей активности. Таким образом, возможность к удовлетворению высших потребностей является большим стимулом активности, чем удовлетворение низших. Маслоу отмечает, что нехватка благ, блокада базовых и

физиологических потребностей в еде, отдыхе, безопасности приводит к тому, что эти потребности могут стать для обычного человека ведущими («Человек может жить хлебом

единым, когда не хватает хлеба»). Но если базовые, первичные потребности удовлетворены, то у человека могут проявляться высшие потребности, метамотивация (потребности к развитию, к пониманию своей жизни, к поиску смысла своей жизни). Для многих людей присущи так называемые «неврозы существования», когда человек не понимает, зачем живет, и страдает от этого.

Если человек стремится понять смысл своей жизни, максимально полно реализовать себя, свои способности, он постепенно переходит на высшую ступень личностного саморазвития.

«Самоактуализирующейся личности» присущи следующие особенности: 1) полное принятие реальности и комфортное отношение к ней (не прятаться от жизни, а знать, понимать ее); 2) принятие других и себя («Я делаю свое, а ты делаешь свое. Я в этом мире не для того, чтобы соответствовать твоим ожиданиям. И ты в этом мире не для того, чтобы соответствовать моим ожиданиям. Я есть я, ты есть ты. Я уважаю и принимаю тебя таким, каков ты есть»); 3) профессиональная увлеченность любимым делом, ориентация на задачу, на дело; 4) автономность, независимость от социальной среды, самостоятельность суждений; 5) способность к пониманию других людей, внимание, доброжелательность к людям; 6) постоянная новизна, свежесть оценок, открытость опыту; 7) различение цели и средств, зла и добра («Не всякое средство хорошо для достижения цели»); 8) спонтанность, естественность поведения; 9) юмор; 10) саморазвитие, проявление способностей, потенциальных возможностей, самоактуализирующееся творчество в работе, любви, жизни; 11) готовность к решению новых проблем, к осознанию проблем и трудностей, к осознанию своего опыта, к подлинному пониманию своих возможностей, к повышению конгруэнтности. Конгруэнтность - это соответствие переживания его настоящему содержанию. Преодоление защитных механизмов помогает достичь конгруэнтных, истинных переживаний. Защитные механизмы мешают правильно осознать свои проблемы. Развитие личности - это повышение конгруэнтности, повышение понимания своего «реального Я», своих возможностей, особенностей, это самоактуализация как тенденция к пониманию своего «реального Я».

Активная позиция по отношению к действительности, изучение и преодоление реальности, а не бегство от нее, способность видеть события своей жизни такими, какие они есть, не прибегая к психологической защите, понимание того, что за отрицательной эмоцией скрывается проблема, которую надо решить, готовность идти навстречу проблемам, отрицательным эмоциям, чтобы найти и снять помехи для личностного роста, - вот что позволяет человеку достичь понимания себя, смысла жизни, внутренней гармонии и самоактуализации. Принадлежность к группе и чувство самоуважения - необходимые условия для самоактуализации, т. к. человек может понять себя только получая информацию с себе от других людей. Патогенные механизмы, мешающие развитию личности, следующие: пассивная позиция по отношению к действительности; вытеснение и другие способы защиты «Я» (проекция, замещение, искажение истинного положения вещей в угоду внутреннему равновесию и спокойствию). Деградации личности способствуют психологические и социальные факторы. Этапы деградации личности: 1) формирование психологии «пешки», глобального ощущения своей зависимости от других сил (феномен «выученной беспомощности»); 2) создание дефицита благ, в результате ведущими становятся первичные потребности в пище и выживаемости; 3) создание «чистоты» социального окружения - разделение людей на «хороших» и «плохих», «своих» и «чужих», создание вины и стыда за себя; 4) создание культа «самокритики», признания даже в совершении тех неодобряемых поступков, которые человек никогда не совершал; 5) сохранение «священных основ» (запрещается даже задумываться, сомневаться в основополагающих предпосылках идеологии); 6) формирование специализированного языка (сложные проблемы спрессовываются до коротких, очень простых, легко запоминающихся выражений). В результате всех этих факторов для человека становится привычным «нереальное существование», поскольку из сложного, противоречивого,

неопределенного реального мира человек переходит в «нереальный мир ясности, упрощенности», у человека формируется несколько «Я», изолированных функционально друг от друга. Образуется «экзистенциальный вакуум», когда человек потерял «животные инстинкты, потерял социальные нормы, традиции, определяющие, что человек должен делать, и в результате он сам не знает, что он хочет (а может, уже ничего не хочет), и тогда он делает то, что хотят другие, выступая «пешкой» в чужих руках («воскресный невроз»). Такому человеку требуется «логотерапия» - борьба за смысл жизни». Не человек спрашивает себя, в чем смысл его жизни, а жизнь спрашивает нас, и мы даем ответ своей жизнью. Если человек уверен, что смысл жизни существует, то человек может возвыситься над самыми неблагоприятными условиями.

Смысл жизни можно найти, пожалуй, тремя путями: 1) совершением поступков; 2) переживанием ценностей, переживанием единства с другими людьми, переживанием любви; 3) переживанием страдания.

Разные пути самоактуализации могут быть при условии, если у человека есть высшие метапотребности к развитию, жизненные цели: истины, красоты, доброты, справедливости.

5.1. Феноменологический подход Роджерса

Феноменологический подход базируется на следующих идеях:

• поведение человека можно понимать только на основе анализа его субъективного восприятия и познания действительности;

• люди способны сами определять свою судьбу, т. е. самоопределение является существенной частью природы человека и люди, в конечном счете, ответственны за то, что они собой представляют;

• люди в своей основе добры и обладают стремлением к совершенству, естественно и неизбежно движутся в направлении автономности и зрелости, реализуя внутренние возможности и личностный потенциал. Феноменологически подход к личности наиболее выражен в работах Карла Роджерса, который оказал огромное влияние на формирование терапевтических и педагогически-образовательных современных стратегий.

Роджерс признавал, что у людей иногда бывают злые и разрушительные чувства, аномальные импульсы, когда они ведут себя не в соответствии с их истинной внутренней природой («поскольку человеку присущ внутренний страх и беззащитность, он может порой вести себя недопустимо жестоко, ужасно деструктивно, незрело, антисоциально и вредно, но в глубине каждого есть позитивные тенденции»), и когда люди функционируют полностью, когда ничто не мешает им проявлять свою внутреннюю природу, они предстают как позитивные и разумные создания, которые искренне хотят жить в гармонии с собой и с другими людьми. Роджерс утверждал, что все человечество обладает естественной тенденцией двигаться в направлении независимости, социальной ответственности, креативности и зрелости, т. е. все люди имеют фактически неограниченный потенциал для самосовершенствования.

Все поведение регулируется объединяющим мотивом - тенденцией к актуализации, тенденцией развивать свои способности, чтобы сохранять и развивать личность: «Важнейший мотив жизни человека - это актуализировать, то есть сохранять и развивать себя, максимально выявить лучшие качества своей личности, заложенные в ней от природы». Голод, сексуальное влечение, безопасность, стремление человека к достижениям - это разнообразные проявления господствующего мотива, направленного на то, чтобы «сохранить» человека, развить его внутренний потенциал, тенденция актуализации является активным процессом, отвечающим за то, что организм всегда стремится к какой-то цели, будь то начинание, исследование, перемены в окружении, игра или творчество. Она движет человека в направлении повышенной автономии и самодостаточности. Поведение мотивировано потребностью человека развиваться и

улучшаться. Движение к саморазвитию часто сопровождается борьбой и страданиями, но побудительный мотив настолько непреодолим, что человек настойчиво продолжает свои попытки, несмотря на боль и неудачи, которые испытывает (например, маленький ребенок учится ходить, падает, разбивает нос, но упорно актуализируется - ив конце концов развивается, овладевает ходьбой и бегом). Все поведение людей направлено на повышение их компетентности или на их актуализацию. Люди оценивают позитивно те переживания, которые они воспринимают как содействующие их личности или развивающие ее. И напротив, люди избегают и оценивают негативно те переживания, которые воспринимают как препятствующие их актуализации.

Субъективное восприятие и переживания не только представляют собой личную реальность человека, но также образуют основу для его действий. *Люди реагируют на события в соответствии с тем, как они субъективно воспринимают их.* Чувства человека не есть прямое отражение мира реальности. Каждый человек интерпретирует реальность в соответствии со своим субъективным восприятием и его внутренний мир в полной мере доступен только ему самому. Понимание поведения человека зависит от изучения его субъективного восприятия реальности. Если мы хотим объяснить, почему человек думает, чувствует и ведет себя данным образом, необходимо понять его внутренний мир, его субъективные переживания, которые ответственны за его поведение.

Роджерс доказывал, что никто с полным основанием не может утверждать, что его чувство реальности лучше или правильнее, чем у кого-то еще: никто не имеет права противопоставлять свою реальность реальности других, необходимо с уважением и симпатией относиться к мыслям и чувствам других людей, даже если они резко отличаются от ваших собственных. Прошлый опыт влияет на восприятие человеком настоящих событий, но именно актуальная интерпретация прошлых переживаний, а не их фактические обстоятельства влияют на настоящее поведение человека, т. е. на поведение данного момента всегда влияет актуальное восприятие и интерпретация, и то, как человек прогнозирует свое будущее.

Восприятие и интерпретация человеком самого себя, или его Я-концепция («самость), отражают те характеристики, которые человек воспринимает как часть себя, как он видит себя в связи с различными ролями, которые играет в жизни. Я-концепция включает не только наше восприятие того, какие мы есть («реальное-Я»), но также и то, какими, мы полагаем, мы должны быть и хотели бы быть, то есть «идеальное-Я». «Идеальное-Я» отражает те атрибуты, которые человек хотел бы иметь, но пока не имеет, это «Я», которое человек больше всего ценит и к которому стремится.

Я-концепция представляет собой организованную, логически последовательную и интегрированную систему восприятия «Я». «Я» символизирует главную часть сознательного опыта человека. В значительной степени содержание «Я-концепции» является продуктом социализации, формируется постепенно под влиянием оценок других людей. Роджерс выделяет условия, важные для развития Я-концепции:

- Для любого человека важно, чтобы его любили и принимали другие - эта потребность в позитивном внимании развивается как осознание возникновения «Я».
- Людям необходимо позитивно рассматривать себя - эта потребность в позитивном внимании к себе гарантирует, что человек будет стремиться действовать так. чтобы и другие, и он сам одобрительно отзывались о его поступках, т. е. человек вряд ли поведет себя не в соответствии с Я-копцепцией, так как это не будет удовлетворять потребность в позитивном внимании к себе. Обычно поведение человека согласуется с его Я-концепцией.
- Люди, особенно дети, *сильно подвержены влиянию значимых лиц,* а поскольку чаще всего значимые лица (родители, учителя, друзья) позитивно относятся только к желаемому поведению человека, проявляя тогда внимание, любовь, уважение (по принципу: «Я буду уважать, любить и принимать тебя только в том случае, если ты будешь таким, каким я хочу тебя видеть»), то ребенок старается соответствовать

стандартам, ожиданиям и требованиям других, ведет себя так, как требуется, чтобы получить одобрение и признание людей, и скрывать все то, что может не понравиться этим значимым лицам. В таких условиях ребенок пытается оценивать себя как личность (что ценно, а что не представляет ценности для него) только с точки зрения ценности тех действий, мыслей и чувств, которые получают одобрение и поддержку окружающих значимых людей. Таким образом создаются обусловленное позитивное внимание или условия ценности, которые заставляют человека ограничивать свое поведение, искажать реальность, скрывать, подавлять какие-то свои желания, мысли, действия, потому что даже просто осознанные мысли о запрещенном поведении могут быть столь же угрожающими, как и его проявление. Чем шире эта область скрываемого, подавляемого, тем сильнее выражается «притворство» в поведении человека, тем более нарастает разрыв между «Реальным-Я» и реальным поведением, а также между «Реальным-Я» и «Идеальным-Я», тем невротичнее состояние и поведение человека, тем более затрудняется процесс актуализации и развития личности. • Роджерс считал, что единственный способ не мешать тенденции актуализации и развития личности человека - это дать ему безусловное позитивное внимание, т. е. *человека любят и принимают без критики и оговорок.* Безусловное позитивное внимание не означает, что значимые другие должны прощать или одобрять все, что ребенок делает или говорит, особенно его опасные, ошибочные или антисоциальные действия. Роджерс полагал, что наилучшей родительской стратегией в отношении ребенка, который ведет себя нежелательным образом, будет сказать ему: «Мы тебя очень любим, но то, что ты делаешь, огорчает нас и поэтому лучше бы ты этого не делал». Ребенка всегда следует любить и уважать, но не следует терпеть его плохое поведение. Безусловное позитивное внимание и принятие ребенка со стороны других лиц обусловливает и позитивное отношение человека к самому себе, искренность его поведения и чувств, раскрывает его естественную тенденцию самоактуализации, присущую каждому человеку.

Обычно поведение человека согласуется с его Я-концепцией, поэтому переживания, находящиеся в соответствии с Я-концепцией человека могут осознаваться и точно восприниматься. Но те переживания, которые находятся в конфликте с «Я» и его условиями ценности, образуют угрозу Я-концепции, и они не допускаются к сознанию и точному восприятию. Реакцией человека на состояние несоответствия Я-концепции обычно бывает напряжение, замешательство и вина, тревога. Тревога является эмоциональной реакцией на угрозу, которая сигнализирует, что организованная Я-концепция испытывает опасность дезорганизации, если несоответствие между ней и угрожающим переживанием достигнет осознания. Если человек осознает или ощущает на подсознательном уровне, что переживание не согласуется с Я-концепцией, возникает угроза, за которой следует защитная реакция, главная цель которой - сохранить целостность Я-структуры

Угрожающее переживание не допускается в сознание не потому, что оно «грешно» или противоречит нравственным нормам, а потому, что оно несовместимо с Я-концепцией. Следовательно, защитное поведение сохраняет существующую структуру «Я» и не позволяет человеку потерять самоуважение.

Чаще всего реализуются защитные механизмы: *искажение восприятия и отрицание.*

Искажение восприятия имеет место, когда несоответствующее переживание допускается в сознание, но только в форме, которая делает его совместимым с каким-то аспектом Я-образа человека. Например, студент считает себя умным и способным, но получает заслуженно двойку на экзамене, и он ради сохранения Я-концепции невольно искажает интерпретацию данной ситуации: «преподаватель несправедливо ставит оценки», «мне не повезло» (это механизм выборочного искажения или рационализации). В случае защитной реакции отрицания, человек сохраняет целостность своей Я-концепции. полностью уходя от осознания угрожающих переживаний, не признаваясь себе, что переживание в принципе имело место. В тяжелых случаях отрицание может привести к паранойе, бреду и

другим психическим расстройствам.
Даже самый психически здоровый человек иногда сталкивается с переживанием, которое угрожает его Я-концепции, и бывает вынужден ложно истолковать или отрицать переживание. Но когда переживания совершенно не согласуются с Я-структурой или когда несогласующиеся переживания часто встречаются, человек испытывает сильную тревогу, которая может серьезно нарушить его психическое состояние и поведение, тогда человека в таком состоянии называют невротиком, но у невротика Я-концепция остается почти невредимой. В случае, если «Я» не может защитить себя от натиска угрожающих переживаний и начинает разрушаться, возникают личностные расстройства и психопатологии, людей с такими расстройствами обычно называют психотиками, и их поведение кажется странным и даже безумным.
Роджерс полагал, что расстройства поведения являются результатом несоответствия между «Я» и переживаниями человека.
Люди с сильным несоответствием между реальным-осознанным Я и «идеальным Я» обладают плохой психологической адаптацией, имеют более низкую степень самоактуализации, почти не способны к самоприятию, более тревожны, эмоциональны нестабильны и невротичны. Многие люди имеют негативную Я-концепцию, то есть недовольны собой, не способны принимать себя и соответственно не могут принимать других, недовольны всей жизнью и всеми окружающими людьми. Нелюбовь к себе сопровождается существенной враждебностью к другим, т. е. отношение к себе отражается на отношении к другим. Самоприятие является важным и необходимым условием для полноценного функционирования человека. Исследования показали, что родители, которые принимают себя (то есть обладают позитивным отношением к себе), с гораздо большей вероятностью принимают своих детей такими, какие они есть, таким образом, диапазон, в котором ребенок развивает позитивный образ «Я» определенно зависит от того, в какой степени его родители способны принять себя.
Психически здоровый и «полноценно функционирующий» человек - это тот, кто использует свои способности и таланты, реализует свой потенциал и движется к полному познанию себя и сферы своих переживаний. Роджерс установил 5 основных личностных характеристик общих для полноценно функционирующих людей: • Открытость к переживанию, способность тонко осознавать свои самые глубокие мысли и чувства, а не подавлять их и не искажать. Полноценно функционирующий человек достаточно благоразумен, чтобы осознавать свои чувства и действовать рассудительно в любой данный момент времени.
• Экзистенциальный образ жизни, тенденция жить полно и насыщенно в каждый момент существования, так чтобы каждое ощущение воспринималось как свежее и уникальное, отличное от того, что было ранее. Такие люди гибки, адаптивны, терпимы и непосредственны.
• В выборе действий в любой ситуации опираются не только на социальные нормы, суждения других или свой прежний опыт, а способны принимать во внимание свои внутренние ощущения и рассматривать их как основу для выбора поведения: «внутреннее ощущение типа "я поступаю правильно» является значимым и заслуживающим доверия руководством для истинно хорошего поведения» (Роджерс).
• Человек способен свободно жить так, как он хочет, без внешних ограничений и запретов, способен делать выбор и руководить собой, осознавая свою эмпирическую свободу по принципу: «Единственный, кто отвечает за мои собственные действия и их последствия, - это я сам», не перекладывая ответственность на других.
• Для оптимальной психологической зрелости присуща креативность, творческий образ жизни, способность жить конструктивно и адаптивно, создавая продукты творчества (идеи, проекты, действия), гибко, творчески приспосабливаясь к изменяющимся условиям.
Подход Роджерса к психотерапии мало похож на психоанализ или бихевиористскую

модификацию поведения. его подход называют недирективной терапией или терапией, центрированной на человека. В данной терапии психотерапевты никогда не давали советов, не отвечали на вопросы, не пробовали задавать вопросы, они лишь пытались отразить то, что сказал пациент, и пояснить его чувства в процессе отражения и пояснения, выполняя как бы роль «выпрямляющего зеркала», т.е. отразить пациенту более точно то, что он в действительности говорит и чувствует, понять самовосприятие пациента, установить благоприятные взаимоотношения с ним.

Для осуществления конструктивных личностных изменений необходимы терапевтические условия:

- должен существовать психологический контакт, благоприятные уважительные взаимоотношения между терапевтом и пациентом;
- пациент находится в состоянии несоответствия между его переживанием и Я-концепцией, он уязвим и тревожен;
- терапевт является гармоничным и интегрированным, целостным и искренним во взаимоотношениях, полностью самим собой;
- терапевт проявляет безусловное позитивное внимание к пациенту, относится к нему тепло, хвалит его как человека в процессе становления и не дает оценок его чувствам, переживаниям и действиям, в результате у пациента появляется уверенность, что его понимают и принимают. Возникает спокойная атмосфера, в которой пациент может выразить свои искренние чувства, не боясь упрека, и проинтегрировать эти чувства с измененной Я-концепцией;
- терапевт испытывает эмпатическое понимание внутренней системы координат пациента и стремится передать это ему, терапевт способен чувствовать внутренний мир переживаний пациента так, как если бы он был его собственный, способен смотреть на мир как бы глазами пациента;
- должна произойти передача пациенту эмпатийного понимания и безусловного позитивного принятия психотерапевта, т. е. пациент должен узнать, почувствовать, что его понимают, принимают, уважают, что психотерапевт позитивно относится к нему;
- сам пациент ответствен за любой личностный рост во время курса терапии;
- сам пациент является реальным действующим фактором изменения своей личности.

Цель терапии - ликвидировать несоответствие между переживанием и Я-концепцией человека, тем самым открывая для него возможность жить более богатой, полной жизнью.

5.2. Теория личности Г. Тома

В поведении личности Г. Том выделяет следующие категории:

1. Покой - активность (частота фаз, форм покоя и активности).
2. Однообразие - разнообразие (степень повторяемости или частота смены различных направлений и форм поведения).
3. Зависимость - независимость (поведение зависит от внешних обстоятельств или определяется инициативой самого человека).
4. Степень пристрастности (периодическая эмоциональная изолированность от социальной ситуации или постоянная тесная связь).
5. Рассогласование - уравновешенность (степень разрыва между целями и возможностями человека).
6. Отрицательная и положительная тональность (частота чувства неудовлетворенности чем-либо).
7. Замкнутость - открытость (степень принятия требования ситуации, своей роли в ней).
8. Малая или большая тематизация (наличие или отсутствие четкой «Я-концепции», разработанной системы жизненных целей).

Г. Том выделяет семь фундаментальных тематик мотивации:

1. Регулятивная (гомеостатическая) мотивация (личные события, компенсация,

нарушения и восстановления равновесия).
2. Антиципационная тематика - стремление к профилактическому снятию потенциального будущего нарушения.
3. Активация существования - стремление к активности, к деятельности, к полноте жизни.
4. Социальная интеграция (стремление к расширению, продолжению социальных связей).
5. Социальное выделение (желание отличаться от других, стремление к власти, престижу).
6. Креативная тематика (творческое самоосуществление).
7. Нормативная тематика (стремление следовать нормам, правилам).

6. Аналитическая психология К. Юнга

Карл Густав Юнг (1875-1961) - известный швейцарский психолог, психиатр и философ. В 1909-1913 гг. сотрудничал с 3. Фрейдом, играл ведущую роль в психоаналитическом движении: был первым президентом Международного психоаналитического общества, редактором психоаналитического журнала, читал лекции по введению в психоанализ.

Наряду с 3. Фрейдом, А. Адлером и др. Юнг является одним из основателей глубинной психологии, которая изучает так называемые глубинные уровни психики личности. Их составляют влечения и другие мотивационные тенденции, среди которых главную роль играют бессознательные мотивы, вообще бессознательное, противопоставляемое психическим процессам, функционирующим на верхних «этажах» человеческой психики. В своей теории бессознательного Юнг во многом продолжает линию Фрейда.

Прежде всего он разделяет и развивает общий фрейдовский подход к психике как энергетической противоречивой системе - многоуровневой и многополюсной. Вместе с тем он не соглашается с пансексуалистской трактовкой либидо, утверждая - вопреки Фрейду, - что основой личности и источником ее конфликтов является не половое влечение, а психическая энергия как таковая, то есть любая потребность, а не только связанная непосредственно с соматической, телесной сферой. Такое очень широкое, десексуализированное понятие либидо не могло быть принято Фрейдом. Между ним и Юнгом в 1913 г. произошел разрыв.

В дальнейшем Юнг отошел от фрейдизма и разработал собственную теорию, названную им «аналитической психологией». Своими идеями он оказал значительное влияние не только на психиатрию и психологию, но и на антропологию, этнологию, сравнительную историю религии, педагогику, литературу.

Юнг является автором «аналитической психологии» и одним из основателей трансперсональной психологии. Его вклад в развитие психологии трудно переоценить.

Структура психики человека в концепции К. Юнга Юнг рассматривал структуру личности как состоящую из трех компонентов: 1) сознание - ЭГО - Я; 2) ндивидуальное бессознательное - «ОНО»; 3) «коллективное бессознательное», состоящее из психических первообразов, или «архетипов».

К. Юнг уделял большое внимание бессознательному и его динамике, но его представление о бессознательном радикально отличалось от мнения Фрейда. Юнг рассматривал психику как комплементарное *взаимодействие сознательного и бессознательного компонентов при непрерывном обмене энергией между ними.* Для него бессознательное не было психобиологической свалкой отторгнутых инстинктивных тенденций, вытесненных воспоминаний и подсознательных запретов. Он считал его *творческим, разумным принципом, связывающим человека со всем человечеством, с природой и космосом.*

Рассмотрим подробнее, как понимал Юнг структуру сознания и структуру бессознательного в психике человека (представим их в виде схемы):

1. СОЗНАНИЕ

Восприятие Эмоции
Мышление Интуиция
Воля Влечения
Сновидения

2. ЛИЧНОЕ БЕССОЗНАТЕЛЬНОЕ

1. Информация из внешнего мира малой интенсивности, которая не достигла уровня сознания
2. Содержания, которые потеряли интенсивность и забыты
3. Врожденные биологические инстинкты и побуждения
4. Вытесненные из сознания, подавленные желания, мысли, переживания, образующие «бессознательные комплексы»

3. КОЛЛЕКТИВНОЕ БЕССОЗНАТЕЛЬНОЕ

Архетипы обусловливают:

1. Предрасположенность к поведению определенного типа
2. Коллективные идеи человечества в определенную эпоху, «дух эпохи»
3. Влияют на внешний физический мир, природу, космос

Юнг отмечал, что в сознании человека могут быть представлены следующие содержания, или компоненты:

1 - Восприятие. Человек видит, слышит, осязает мир и тем самым его осознает. Восприятие говорит нам, что есть - *нечто.* Но оно не говорит, что это такое. Об этом говорит нам процесс апперцепции - это комплексный процесс работы памяти и мышления, который позволяет нам понять, *чем* является *что-либо.* Таким образом, 2-й компонент сознания - это мышление. Но часто, еще полностью не проанализировав информацию, мы уже испытываем эмоциональные реакции приятного или неприятного характера, т. е. чувственные, эмоциональные оценки - обязательный компонент человеческого сознания (3-й компонент).

Процесс предвосхищения, интуиции (интуиция - это восприятие, заключенных в ситуации потенциальных возможностей) - одна из основных функций психики, и человек может осознавать интуитивные предвосхищения (4-й компонент сознания).

В зависимости от того, какой из компонентов сознания является преобладающим у конкретного человека, на какой из них человек прежде всего опирается в получении и переработке информации, Юнг выделял типы людей: мыслительный тип - либо эмоциональный тип, ощущающий тип (опирается прежде всего на свои реальные восприятия в данный момент) - либо интуитивный тип (больше опирается на предчувствия и интуицию), а также волевой, рациональный тип (у него более выражены процессы воли - это 5-й компонент сознания, причем процессы воли представляют собой направленные мышлением импульсы, которые позволяют человеку действовать по своему усмотрению на основе принятия четкого решения и последовательно реализовывать свои решения) - либо у человека может преобладать 6-й компонент сознания - процессы влечений - которые побуждают человека к многократным изменениям своих решений и действий, к колебаниям, к гибкому реагированию; такой тип людей можно назвать воспринимающим, иррациональным, стихийным типом, с преобладанием «влечений - импульсов, проистекающих из бессознательного и имеющих характер зависимости и принуждения» (Юнг).

Сновидения - специфический компонент сознания, по словам Юнга, это «вторгнувшаяся в сознание равнодействующая бессознательных процессов». «Сон является состоянием, в котором сознание в значительной степени ограничено, но не исчезло полностью, также как бессознательная душевная жизнь не прекращается во время бодрствования. Часто наши сознательные намерения и действия перечеркиваются бессознательными процессами (например, оговорки, описки - "Оговорка выдает правду")».

Юнг отмечает, что любая работа, обычно совершающаяся в сознании, может протекать и в бессознательном - даже интеллектуальная деятельность (например, поиск решения может осуществляться бессознательно, во сне).

Заслуга Юнга заключается в том, что он показал, что *бессознательная часть психики человека является важнейшей информационной и творческой базой человека, что бессознательное содержит значительно больше информации, чем сознание, и поэтому*

является связующим звеном с миром, с природой, космосом. Юнг указывал, что именно в бессознательное поступает та информация из внешнего мира, которая изначально обладает малой интенсивностью или иными параметрами, делающими ее недоступной для сознания человека. Современные исследования подтвердили правоту Юнга: оказывается, каждую секунду человек получает из внешнего мира и космоса около миллиарда бит информации, но ощутить и осознать он может лишь 16 бит информации в секунду, а остальная информация поступает в бессознательное. Таким образом, бессознательная часть психики несравненно более информационно насыщена, чем сознание, и более тесно связана с миром, природой, с людьми, с космосом.

И в то же время в бессознательной части психики хранятся вытесненные из сознания, подавленные мысли, чувства, желания, события, о которых человек не хочет и не может думать в силу их запретности или травматичности.

Изучая динамику бессознательного Юнг открыл функциональные единицы, для которых использовал название «комплексы». *Комплексы* - это совокупность психических элементов (идей, мнений, отношений, убеждений), объединяющихся вокруг какого-то тематического ядра и ассоциирующихся с определенными чувствами.

«Комплексы - особые аффективные содержания, которые обладают определенной автономией, способны оказывать сопротивление сознательным намерениям, способны появляться и исчезать, когда им заблагорассудится, так как они лишены контроля со стороны сознания. *Комплексы являются либо следствием, либо причиной конфликта, шока, потрясения, неловкости.* Они содержат воспоминания, желания, опасения, обязанности, мысли, от которых никак не удается отделаться и потому они постоянно мешают и вредят, вмешиваясь в нашу сознательную жизнь. Комплексы, по мнению Юнга, являются «узловым пунктом душевной жизни», они дают стимул к новым устремлениям, не дают возникнуть «пагубному застою», но с другой стороны, «комплекс - означает ту область в человеке, в которой он сейчас терпит поражение, где не может что-либо преодолеть». *Комплексы проявляются в виде тех или иных симптомов (психические и поведенческие странности и нарушения, телесные недомогания и болезни).* Устраняя отдельные симптомы, не удается реально помочь человеку до тех пор, пока не будет устранен сам комплекс - первопричина этих симптомов.

Юнгу удалось проследить комплексы от биологически детерминированных областей индивидуального бессознательного до изначальных мифопорождающих паттернов, которые он назвал «архетипами». В ядре каждого комплекса архетипические элементы тесно переплетаются с различными аспектами физической среды. Сначала он посчитал это знаком того, что проявляющийся архетип создает предрасположенность к поведению определенного типа Позже, исследуя случаи необыкновенных совпадений, синхронностей, которые сопровождают этот процесс, он пришел к выводу, что *архетипы должны каким-то образом влиять на наш физический мир.* Поскольку они представлялись связующим звеном между материей и психикой, он назвал их *психоидами.*

Юнг пришел к выводу, что помимо индивидуального бессознательного существует *коллективное, расовое бессознательное, общее для всего человечества и являющееся проявлением созидательной космической силы.* Юнг считал, что в процессе индивидуализации человек может преодолеть узкие границы ЭГО и личного бессознательного и соединиться с высшим «Я», соразмерным всему человечеству и всему космосу. Таким образом, Юнг может считаться первым представителем трансперсональной ориентации в психологии.

6.1. Коллективное бессознательное и архетипы

Коллективное бессознательное - в отличие от индивидуального (личностного бессознательного) - *идентично у всех людей, общее для всего человечества и потому образует всеобщее основание душевной жизни каждого человека, будучи по природе*

своей сверхличным. Коллективное бессознательное - наиболее глубинный уровень психики. Юнг рассматривает его и как результат предшествующего филогенетического опыта, и как априорные формы психики, и как совокупность коллективных идей, образов, представлений человечества, как наиболее распространенные в ту или иную эпоху мифологемы, выражающие «дух времени».

Коллективное бессознательное - «это духовное наследие всего, что было пережито человечеством», это «общая душа, не имеющая временных пределов», это фундамент индивидуальной психики.

Коллективное бессознательное - есть «предпосылка каждой индивидуальной психики, подобно тому, как море есть предпосылка каждой отдельной волны». Коллективное бессознательное состоит из совокупности архетипов.

Архетипы, по определению Юнга, - это «психические первообразы, скрытые в глубине фундамента сознательной души, ее корни, опущенные в мир в целом», это системы установок, являющихся одновременно и образами, и эмоциями. Архетипы передаются по наследству вместе со структурой мозга, более того, они являются ее психическим аспектом. С одной стороны, они формируют чрезвычайно сильное инстинктивное предубеждение, а с другой - являются самым действенным подспорьем в процессе инстинктивного приспособления. В сущности, они представляют собой, если можно так выразиться, хтоническую часть души, то есть ту ее часть, через которую душа связана с природой или, по крайней мере, в которой связь души с землей и миром наиболее заметна. Влияние земли и ее законов на душу проявляется в этих первообразах, пожалуй, особенно отчетливо» - пишет Юнг.

Архетипы, с одной стороны, обусловливают, предрасположенность к поведению определенного типа, с другой - обусловливают коллективные идеи, образы, теории человечества в ту или иную эпоху, проявляются в мифах, сказках, искусстве, выражая «дух эпохи».

По мнению Юнга, таким новейшим примером «духа эпохи» является созданный уже в нашу эпоху миф о летающих тарелках.

Все самые мощные идеи и представления человечества сводимы к архетипам (это религиозные, научные, философские, моральные представления).

«Коллективное бессознательное является огромным духовным наследием, возрожденным в каждой индивидуальной структуре мозга. Сознание же, напротив, является эфемерным явлением, осуществляющим сиюминутные приспособления и ориентации, отчего его работу скорее всего можно сравнить с ориентировкой в пространстве. «Бессознательное содержит источник сил, приводящих душу в движение, а формы или категории, которые все это регулируют - архетипы», - пишет Юнг.

Мифы народов - это проявление, проекция коллективного бессознательного. Поэтому *исследовать коллективное бессознательное можно двумя путями: через изучение мифологии, а также путем анализа психики человека («аналитическая психология»).*

Исследования мифов показали, что они содержат отражение каких-то физических процессов, психических и жизненных ситуаций, но не сами физические явления запечатлеваются в виде образов, а вызванные ими эмоциональные, аффективные фантазии. Так, внешние физические условия (например, чередование дня и ночи, гром, буря и т. п.) вызывают аффективные фантазии (например, миф о герое в солнечной колеснице, которого на западе проглатывает дракон, а после борьбы с ночным змеем он рождается вновь утром).

Внешние психологические условия, например опасные ситуации, вызывают эмоции и аффективные фантазии, а поскольку такие ситуации типичны, то в результате образуются архетипы, которые находят отражение в мифах, искусстве. Обычные и вечно повторяющиеся реальности человеческой жизни создают мощные архетипы - архетип «Мать», «Отец», «Женщина» и пр.

«Образ Матери представляет собой архетипическое переживание, мать на

бессознательном уровне вначале воспринимается не как конкретная личность, а как архетип, как обобщенный образ всех матерей прошлого, как могущественный первообраз, который окрашивает в течение индивидуальной и сознательной жизни отношение человека к матери, женщине, обществу, чувствам, но делает это настолько тонко, что сознание обычно ничего не замечает. Однако то, что многие мужчины неосознанно выбирают себе жену, основываясь только на том, что она похожа или, наоборот, противоположна его матери - это факты совершенно реальные. Отец также представляет собой могущественный архетип, живущий в душе ребенка. Архетип Отца - это обобщенный образ всех отцов прошлого, этот архетип определяет отношение человека к мужчине, к закону, к государству, к разуму, а первоначально архетип Отца может быть образом Бога, власти, борьбы, образом всех стихийных сил, готовых помочь или навредить». В детстве очень выражена бессознательная связь, единство детей с родителями, затем это бессознательное единство ослабевает, но полностью не исчезает, а во взрослой жизни у человека образуется новая личная бессознательная связь с другим человеком - любимым человеком, вместо связи с родителями. У мужчин проявляется архетип женщины - Анимы, у женщины - архетип мужчины - Анимус. Чем сильнее бессознательное влияние родительского образа, тем чаще фигура любимого человека выбирается в качестве положительной или отрицательной замены родителям - т. е. дети как бы заново вступают в брак со своими родителями в облике выбранных любимых избранников. Архетип женщины - «Анимы» - чувственный образ женщины, который тысячелетиями носит в себе мужчина, причем много мужчин до деталей могут описать образ «желанной женщины, чувственный образ желанной любовницы, без черт материнского поведения», и среди огромного числа женщин могут распознать и искать тех, кто больше всего подходит под тип Анимы. Архетип мужчины - «Анимус» - это образ мужчины, каким его с давних пор знала женщина. это чувственный образ желанного мужчины, героя, либо чувственный образ тирана, которого следует остерегаться.

Юнг полагал, что до тех пор, пока архетип не спроецирован на какой-то объект, архетип остается идентифицированным с человеком, и помимо его воли будет в нем проявляться, например в мужчине выражается его архетип Анимы в виде необузданных эмоций. Сознательно мужчина подавляет свои эмоции как женские черты, но в бессознательном накапливаются качества, которые, прорываясь наружу, выдают в нем существование женского существа - эти женские черты могут проявиться как необузданность чувств, как капризы Анимы, как самоубийства, как иррациональные чувства. У женщин бессознательный архетип Анимуса помогает им проявлять стойкость в жизненных ситуациях, а также побуждает их спорить, используя нелогические аргументы, не признавать ничьей правоты, оставляя за собой последнее слово в споре, считая свое мнение, которое на самом деле является иррациональным, логически необъяснимым, необдуманным суждением - самым, верным.

Таким образом, Анима представляет собой внутренний образ женщины в мужчине, его бессознательную женскую сторону, а то время как Анимус - внутренний образ мужчины в женщине, ее бессознательную мужскую сторону. Эти архетипы основаны, по крайней мере частично, на том биологическом факте, что в организме женщин и мужчин вырабатываются и мужские, и женские гормоны.

Анализ психотерапевтической практики показал Юнгу, что в снах, бредовых фантазиях многих людей имеется определенное сходство с мифологическими, фольклорными сюжетами и даже с древнейшими космологическими идеями, хотя человек сознательно этих мифов, идей мог и не знать, не быть с ними знаком. Но архетип как таковой отличается от переработанных форм - от сказок, от мифов и т. д. Он представляет собой бессознательное содержание, которое изменяется по мере его сознания и восприятия: оно трансформируется под влиянием того индивидуального сознания, на поверхности которого оно возникает. Образно архетип можно сравнить с «руслом реки», он, как «русло», дает общее направление, но конкретное содержание приобретает

индивидуализированные формы.
Архетипы обнаруживают себя в виде очень разных символов - в сновидениях, в психических расстройствах, в научном и художественном творчестве и т. д. С точки зрения Юнга, сновидения - это как бы окно в коллективное бессознательное, поскольку они имеют свою собственную функцию и целеполагающую структуру, указывающую на подспудную идею или намерение (мотивацию).
Архетип представляет собой бессознательное содержание, которое меняется по мере его осознания и восприятия; оно трансформируется под влиянием того индивидуального сознания, на поверхности которого возникает. Архетип сам по себе - вне этих конкретных форм - является образом, недоступным созерцанию.
Юнг рассматривает *бессознательную часть психики как творческое начало в человеке,* а творческий процесс у человека выступает прежде всего как оживление архетипа. Поэтому творческий процесс у него подобен существу, ведущему автономную жизнь в душе человека, независимому от сознания и над ним доминирующему. В таком случае возникает реальная опасность того, что творческий процесс начинает превращаться в субъекта, подменяя собой человека, личность, то есть подлинного субъекта, автора, создающего то или иное художественное, научное и т. д. произведение. И действительно, по словам Юнга, писатель, например, - это реагирующий объект (не субъект), а художественное произведение есть некое живое существо, которое пользуется автором как своим рупором. Поэтому не мы создаем идеи, а мы созданы ими. Когда пациент рисует, он является объектом действующих в нем бессознательных сил.
С другой стороны, по мнению Юнга, существуют такие художественные произведения, которые написаны автором по заранее намеченному плану и с определенной целью достигнуть того или иного впечатления. Здесь автор полностью владеет материалом и подчиняет его художественному намерению. В итоге Юнг выделяет два типа творческого процесса - интровертированний и зкстравертированный. По его словам, интровертированная установка характеризуется утверждением субъекта и его сознательных намерений и целей по отношению к требованиям объекта, экстравертированная установка, напротив, характеризуется подчинением субъекта требованиям объекта. Именно такой видится Юнгу общая проблема творчества и, в частности, мышления.
Тем самым для Юнга в разных формах встает «вечный» в философии и психологии вопрос: «Я мыслю или мне мыслится?», который, однако, может быть поставлен и в иной, не столь альтернативной, дизъюнктивной форме.
Ведь субъект формирует и развивает свое (творческое) мышление как сложное многоуровневое системное образование, В личностном плане оно выступает прежде всего со стороны мотивов и целей субъекта, то есть как деятельность. Однако мышление - это не только деятельность, но и внутри нее формирующийся непрерывный психический процесс анализа, синтеза и обобщения постоянно изменяющихся обстоятельств жизни данного человека, и мышление как процесс формируется во многом на уровне бессознательного, хотя и под косвенным контролем со стороны сознания человека (его целей, осознанных мотивов и т. д.).
Количество архетипов в коллективном бессознательном может быть неограниченным. Однако особое место в теоретической системе Юнга уделяется персоне, аниме. анимусу, тени и самости.
Персона (от латинского слова - «маска») - это публичное лицо человека, то, как он проявляет себя в отношениях с людьми, какие социальные роли он играет в соответствии с социальными требованиями. Персона служит цели производить впечатление на других и утаивать от других свою истинную сущность. Персона как архетип необходима для того, чтобы ладить с другими людьми в повседневной жизни.
Архетип «Тень» представляет собой подавленную, теневую, дурную и животную сторону личности, содержит социально неприемлемые сексуальные и агрессивные импульсы,

аморальные мысли и страсти. Но у Тени есть и положительные свойства. Юнг рассматривает Тень как источник жизненной силы, спонтанности, творческого начала в жизни человека. Юнг считал, что функция сознания-ЭГО состоит в том, чтобы направлять в нужное русло энергию Тени, несколько обуздывать пагубную сторону своей натуры до такой степени, чтобы жить в гармонии с другими, но в то же время открыто выражать свои импульсы и наслаждаться здоровой и творческой жизнью.

Самость - самый важный архетип в теории Юнга, он представляет собой сердцевину личности, вокруг которой организованы и объединены все другие элементы

Юнг отмечает, что архетип усваивается личностью, поэтому он есть в личности, но он есть и вовне. Часть архетипа, усвоенная и направленная вовне, образует «персону» («маску»), сторона архетипа, обращенная внутрь индивида, - это «тень», («тень» носит врожденный характер: если сорвать «маску», то увидим «тень», которая проявляется в комплексах, симптомах). По мнению Юнга, *все эти различные уровни бессознательного (коллективного и индивидуального) и сознания образуют взаимосвязанные системы психики: «Я», Маску (Персона), Тень, образы женщины и мужчины (Анима, Анимус) и т. д. Их призвана объединить Самость. Когда достигнута интеграция всех аспектов души, человек ощущает единство, гармонию и целостность.* Таким образом, в понимании Юнга, развитие самости - это главная цель человеческой жизни. Но гармонизация всех частей души - сложный процесс. Истинной уравновешенности личностных структур достичь трудно либо даже невозможно, по меньшей мере к этому можно прийти не ранее среднего возраста. Более того, архетип самости не реализуется до конца до тех пор, пока не наступит интеграция и гармония всех аспектов души, и сознательных, и бессознательных. Поэтому достижение зрелого «Я» требует постоянства, настойчивости, интеллекта и большого жизненного опыта. Согласно Юнгу, конечная жизненная цель - это полная реализация «Я», то есть становление единого, неповторимого и целостного человека. Развитие каждого человека в этом направлении уникально, оно продолжается в течение всей жизни, и включает в себя процесс, получивший название индивидуация, в ходе которого происходит интеграция многих противодействующих внутриличностных сил и тенденций, полное развитие и выражение всех элементов личности.

«Обретение самости» является результатом стремления различных компонентов личности к единству. Архетип «самости «становится центром личности и уравновешивает многие противоположные качества, входящие в состав личности. *Итогом осуществления индивидуализации является самореализация, но на эту конечную стадию развития личности способны подняться высокообразованные и способные люди, имеющие к тому же достаточный досуг.* Из-за этих ограничений самореализация недоступна подавляющему большинству людей.

Психологическая коррекция эффективна, лишь если происходит коррекция «тени» и «персоны».

Индивидуальное бессознательное человека можно познать через «бессознательные комплексы» - совокупность психического содержания, - заряженных одной эмоцией, одним аффектом Комплексы проявляются через симптомы, а совокупность симптомов образует синдром (например, страх, агрессивность).

Корректировать надо комплексы в целом, *чтобы корректировать «комплекс», необходимо извлечь из бессознательного эмоционально заряженный «комплекс», переосознать его и изменить его эмоциональный знак, поменять направление аффекта, то есть цель - устранить не симптом, а тот аффект, который лежит в основе «комплекса».*

Юнг открыл *закон «единства бытия в общей бессознательности»:* если у двух людей в одно и то же время проявился один и тот же комплекс, то возникает эмоциональная проекция, вызывающая между ними притяжение или отталкивание, т. е. к этому человеку вы начинаете относиться так, как относились бы к этому комплексу, будь он вами осознан.

Юнг отмечает, что такая бессознательная проекция, связь существует между родителями и детьми: «общеизвестным примером является теща, которая отождествляет себя с дочерью и таким образом как бы вступает в брак со своим зятем; или отец, который считает, что заботится о своем сыне, наивно заставляя его выполнять свои отцовские желания, например, в выборе профессии или при женитьбе; или сын отождествляет себя с отцом, или наличие тесной бессознательной связи между матерью и дочерью».
Юнг доказывает: *любую психическую реакцию, несоразмерную с вызвавшей ее причиной, необходимо исследовать относительно того, не была ли она обусловлена в то же время и архетипом.*
Юнг ввел понятие *казуального связующего принципа синхронности* - которое обозначает осмысленные совпадения событий, разделенных во времени и пространстве.
По его определению, синхронность вступает в силу, когда *«определенное психическое состояние имеет место одновременно с одним или несколькими внешними событиями, которые возникают как значимые параллели текущему субъективному состоянию».* Синхронично связанные события явно соотносятся тематически, хотя между ними нет линейно причинной связи. Например, вы подумали о человеке, которого давно не видели, и он неожиданно появляется перед вами или звонит вам издалека, или неожиданно у вас возникает тревожное состояние страха и вы вскоре оказываетесь свидетелем или участником несчастного случая и т. п.
Возможное объяснение явлений «синхронности» - наличие бессознательной связи человека с другими людьми, с архетипами коллективного бессознательного, с физическим миром и информационным полем человечества и космоса, с прошлыми, настоящими и будущими событиями.
Новаторские идеи Юнга о коллективном бессознательном, о бессознательном единстве человека со всем человечеством, миром, космосом получают свое дальнейшее развитие и подтверждение в современных исследованиях трансперсональной психологии.
Вселенная представляет собой интегральную и единую сеть взаимосвязанных, взаимопроникающих миров, поэтому не исключено, что при определенных обстоятельствах человек может восстановить свою тождественность с космической сетью и сознательно пережить любой аспект ее существования (телепатия, психодиагностика, видение на расстоянии, предвидение будущего, проникновение в далекое прошлое проявляются у некоторых людей, и вопрос уже не в том, возможны ли такие явления, а в том, как описать барьер, не позволяющий им происходить в любое время). Экспериментальные современные исследования С. Грофа подтверждают правильность концепции К. Юнга, неразрывную связь сознания человека с бессознательными феноменами личного и коллективного бессознательного, с архетипами, возможность доступа человека к общемировому информационному полю коллективного бессознательного и космического сознания в трансперсональных переживаниях.

7. Трансперсональная психология

Трансперсональная психология наиболее глобально рассматривает человека, как космическое существо, связанное на уровне бессознательной психики со всем человечеством и всей Вселенной, обладающее возможностью доступа к общемировой космической информации, к информации человечества (коллективное бессознательное).
Хотя до конца 60-х годов трансперсональная психология не оформилась как отдельная дисциплина, трансперсональные тенденции в психологии существовали уже несколько десятилетий. Своеобразными основателями трансперсональных тенденций были К. Юнг, Р. Ассаджиоли, А. Маслоу, поскольку их идеи о коллективном бессознательном, о «высшем Я», о бессознательном взаимовлиянии людей друг на друга, о роли «пиковых переживаний» в развитии личности, послужили основой для становления трансперсональной психологии. Идеи Юнга и Ассаджиоли рассматривались ранее,

напомним лишь то, что коллективное бессознательное выступает как мощное информационное поле, посредством которого каждый человек бессознательно связан со всем человечеством (ранее жившим, ныне живущим и будущими поколениями), со всей Вселенной.

Важный вклад в трансперсональную психологию внес Абрахам Маслоу (о его роли в развитии гуманистической психологии уже говорилось), он провел исследование опыта людей, у которых были спонтанные мистические или, как он их называл, «пиковые переживания». В традиционной психиатрии к любому мистическому опыту обычно относятся как к серьезной психопатологии. В своем исследовании Маслоу показал, что спонтанные «пиковые переживания» часто оказывались благотворными для испытавших их людей, впоследствии они проявляли отчетливую тенденцию к «самореализации» или «самоактуализации». Он предположил, что такой опыт относится к категории выше нормы, а не ниже или вне ее, и тем самым заложил основы психологии, исходящей из этой предпосылки. Другим важным аспектом работы Маслоу был анализ человеческих потребностей и пересмотр теории инстинктов. Он считал, что высшие потребности представляют собой важный аспект человеческой личности, что их нельзя рассматривать как производное от низших инстинктов. По его мнению, высшие потребности играют важную роль в психическом здоровье и развитии болезней. Высшие ценности (метацеиности) и стремление к ним (метамотивация) свойственны природе человека; признание этого факта абсолютно необходимо для любой теории человеческой личности. Высшие потребности в понимании смысла жизни, в самореализации и самоактуализации, в духовности свойственны природе человека, и лишь неблагоприятные факторы социальной и индивидуальной жизни на какой-то срок заглушают и отодвигают на задний план эти высшие потребности человеческой души.

Таким образом, *истинной отличительной чертой транс-персональной психологии является модель человеческой души, в которой признается значимость духовного и космического измерений и возможностей для эволюции сознания.*

Мощным рычагом для нового движения послужили клинические исследования с применением психоделических препаратов (ЛСД), методов холотропного погружения и ре-бёфинга (С. Гроф).

Почти во всех трансперсональных мировоззрениях выделяют следующие главные уровни: 1) физический уровень неживой материи, энергии; 2) биологический уровень живой, чувствующей материи/энергии; 3) психологический уровень ума, ЭГО, логики; 4) тонкий уровень парапсихологических и архетипических явлений; 5) причинный уровень, характеризующийся совершенной трансценденцией; 6) абсолютное сознание. Вселенная представляет собой интегральную и единую сеть этих взаимосвязанных, взаимопроникающих миров, поэтому не исключено, что при определенных обстоятельствах человек может восстановить свою тождественность с космической сетью и сознательно пережить любой аспект ее существования (телепатия, психодиагностика, видение на расстоянии, предвидение будущего и т. д.).

7.1. Трансперсональный подход к человеку Станислава Грофа

Эмпирическое подтверждение трансперсональному подходу к пониманию человека дали многолетние исследования Станислава Грофа. Он доказал, что в сфере сознания человека нет четких пределов и ограничений, тем не менее полезно выделить четыре области психики, лежащие за пределами нашего обычного опыта сознания: 1) сенсорный барьер; 2) индивидуальное бессознательное; 3) уровень рождения и смерти (перинатальные матрицы); 4) трансперсональная область.

По мнению С. Грофа, трансперсональные явления обнаруживают связь человека с космосом - взаимоотношение, в настоящее время непостижимое, когда глубокое исследование индивидуального бессознательного становится эмпирическим

путешествием по всей Вселенной, когда сознание человека выступает за обычные пределы и преодолевает ограничения времени и пространства.
Эти переживания ясно указывают, что каким-то необъяснимым пока образом каждый из нас имеет информацию обо всей Вселенной, обо всем существующем, каждый имеет потенциальный эмпирический доступ ко всем ее частям и в некотором смысле является одновременно всей космической сетью и бесконечно малой ее частью, отдельной и незначительной биологической сущностью.
Люди, переживающие трансперсональные проявления сознания, начинают догадываться, что сознание не является продуктом центральной нервной системы и что оно как таковое присуще не только людям, а является первостепенной характеристикой существования, которую невозможно свести к чему-то еще или откуда-то еще извлечь. Человеческая психика по существу соразмерна всей Вселенной и всему существующему.
Хотя это кажется абсурдным и невозможным с точки зрения классической логики, но человеку свойственна странная двойственность: в некоторых случаях людей можно с успехом описать как отдельные материальные объекты, как биологические машины, т. е. приравнять человека к его телу и функциям организма. Но в других случаях человек может функционировать как безграничное поле сознания, которое преодолевает ограничения пространства, времени и линейной причинности. Для того, чтобы описать человека всесторонним способом, мы должны признать парадоксальный факт, что человек одновременно и материальный объект, и обширное поле сознания. Люди могут осознавать себя самих с помощью двух различных модусов опыта. Первый из этих модусов можно назвать хил ©тропическим сознанием: он подразумевает знание о себе как о вещественном физическом существе с четкими границами и ограниченным сенсорным диапазоном времени в мире материальных объектов. Другой эмпирический модус можно назвать холотропическим сознанием: он подразумевает поле сознания без определенных границ, которое имеет неограниченный опытный доступ к различным аспектам реальности без посредства органов чувств. Жизненный опыт, ограниченный хилотропическим модусом, в конечном счете лишен завершенности и чреват потерей смысла, хотя может обходиться без больших эмоциональных невзгод. А выборочный и исключительный фокус на холотропическом модусе несовместим (в то время, пока такое переживание длится) с адекватным функционированием в материальном мире.
Рассмотрим более подробно результаты исследований, полученные С. Грофом. Как уже отмечалось, Гроф обнаружил, что когда человек от уровня сознания начинает проникать в область своей бессознательной психики, то встречается со следующими уровнями:
1) сенсорный барьер;
2) индивидуальное бессознательное;
3) уровень рождения и смерти (перинатальные матрицы);
4) трансперсональная область.
Большинству людей доступны переживания на всех четырех уровнях. Переживания эти можно наблюдать во время сеансов с психоделическими препаратами или в современных подходах экспериментальной психотерапии, где используется дыхание, музыка (ребёфинг, холотропное погружение), работа с телом. Их переживанию способствуют самые разнообразные религиозные обряды, восточные духовные практики. Много случаев такого рода можно наблюдать во время спонтанных эпизодов неординарных состояний сознания.
Кратко охарактеризуем каждый из этих уровней. Всякая техника, дающая возможность эмпирически, т. е. опытным путем, войти в сферу бессознательного, будет вначале активировать органы чувств: разнообразные физические ощущения в теле (физический барьер), безадресные, по-видимому, ранее часто сдерживаемые эмоции (человеку хочется плакать или смеяться без какого-либо конкретного повода - эмоциональный барьер), актуализация зрительных образов (цветные пятна, геометрические формы, какие-либо пейзажи могут мелькать в поле зрения за закрытыми веками - образный барьер),

изменения в слуховой зоне могут проявляться как звон в ушах, жужжание, звуки высокой частоты, это может сопровождаться необычными осязательными ощущениями в разных частях тела и т. п. Все эти сенсорные переживания и представляют тот «сенсорный барьер», который необходимо преодолеть, прежде чем начнется путешествие в бессознательную сферу психики.

Следующая сфера переживаний - область индивидуального бессознательного (биографический уровень) - все что угодно из жизни человека - какой-то неразрешенный конфликт, какое-то вытесненное из памяти и не интегрированное в ней травмирующее переживание может всплыть из бессознательного, любые события или обстоятельства жизни человека с момента рождения до настоящего момента, имеющие высокую эмоциональную значимость переживаний, - реально переживаются заново. Воспоминания из биографии проявляются не по отдельности, а образуют динамические сочетания - «системы конденсированного опыта» (СКО). СКО - это динамическое сочетание воспоминаний (с сопутствующими им фантазиями) из различных периодов жизни человека, объединенных сильным эмоциональным зарядом одного и того же качества, интенсивных телесных ощущений одного и того же типа. Психологические и телесные травмы, пережитые человеком в течение жизни, могут быть забыты на сознательном уровне, но хранятся в бессознательной сфере психики и влияют на развитие эмоциональных и психосоматических расстройств - депрессии, тревожности, страхов-фобий, сексуальных нарушений, мигрени, астмы и т. п. Особенно психотравмы, сопряженные с опасностью для жизни, оставляют неизгладимый отпечаток в психике. Если на биографическом уровне индивидуального бессознательного с опасными для жизни ситуациями предстоит во время самоисследования встретиться только тем, кто в действительности пережил схватку со смертью, то на следующем уровне бессознательного вопрос смерти универсален для каждого человека, поскольку при рождении каждый находился какое-то мгновение на грани смерти. Хотя полный спектр переживаний, происходящих на этом уровне, нельзя сводить к повторному проживанию биологического рождения, родовая травма составляет саму суть процесса. Поэтому Гроф назвал эту сферу бессознательного перинатальной. Переживания смерти и нового рождения, отражающие перинатальный уровень бессознательного, весьма разнообразны и сложны. Проявляется такой опыт в четырех «базовых перинатальных матрицах» (БПМ), которые сформировались во время четырех клинических стадий биологического рождения. Перинатальные матрицы - это глубинные структуры бессознательной психики, в которых содержится информация о переживаниях и ощущениях организма с момента зачатия до завершения рождения. Перинатальные матрицы в обычных условиях не осознаются человеком, хотя способны существенным образом влиять на его здоровье .психику, поведение и жизнь. С помощью специальных психологических методик (холотропное дыхание, ребсфинг) любой человек может «проникнуть» в область перинатальных матриц и осознать содержащую в них информацию и переживания в символической или реальной форме. Биологическая основа первой перинатальной матрицы (БПМ-1) - опыт исходного симбиотического единства плода с материнским организмом во время внутриматочного существования. Приятные и неприятные воспоминания о пребывании внутри матки могут проявляться в конкретной биологической форме. Это могут быть переживания комфорта, безопасности, единения с матерью, с миром, удовлетворенности и спокойствия.

Вторая перинатальная матрица закладывается в самом начале протекания родов, когда плод периодически сжимается маточными спазмами, но шейка матки закрыта и выхода еще нет. Эту биологическую ситуацию во время самоисследования можно пережить снова вполне реалистичным образом либо на эмоционально-символическом уровне: появляются ощущения возрастающей тревоги и надвигающейся смертельной опасности, могут возникнуть образы ужасного спрута или питона, которые сжимают, сковывают все тело, либо образы подземелья, из которого невозможно найти выход и т. п. Ситуация

представляется невыносимой, безнадежной. Среди стандартных компонентов этой матрицы - мучительные ощущения одиночества, беспомощности, безнадежности, отчаяния и вины. БПМ-П притягивает воспоминания СКО о ситуациях, в которых пассивная и беспомощная личность попадает во власть могучей разрушительной силы и становится ее жертвой без шансов на спасение.

Третья перинатальная матрица (БПМ-ПХ) отражает ту стадию биологического рождения, когда сокращения матки продолжаются, но шейка матки уже открыта и это позволяет плоду постепенно продвигаться по родовому каналу. Под этим кроется отчаянная борьба за выживание, сильнейшее механическое сдавливание, порой удушье. На конечной стадии родов плод может испытывать непосредственный контакт с такими биологическими материалами, как кровь, слизь, околоплодная жидкость, моча. Во время сеансов самоисследования, помимо истинных реальных ощущений разных аспектов борьбы в родовом канале, человек может испытывать и символически-эмоциональные переживания: элементы титанической борьбы, образы стихийных бедствий, войн, схваток с дикими животными, столкновение с огнем, кровавые жертвоприношения, сильное сексуальное возбуждение, агрессию и пр. Тот факт, что на перинатальном уровне сексуальное возбуждение происходит в контексте смертельной угрозы, страха, агрессии и биологического материала, по мнению Грофа, становится ключом к пониманию сексуальных отклонений. Во время третьей перинатальной матрицы ситуация уже не кажется безнадежной и человек принимает активное участие в происходящем и чувствует, что страдание имеет определенную направленность и цель, этот опыт борьбы смерти-возрождения представляет собой границу между агонией и экстазом, иногда слияние того и другого.

Четвертая перинатальная матрица (BIII-IV) связана с непосредственным появлением на свет человека, когда мучительный процесс борьбы за рождение подходит к концу, продвижение по родовому каналу достигает кульминации и за пиком боли, напряжения и сексуального возбуждения следует внезапное облегчение и релаксация. Ребенок родился и после долгого периода темноты впервые сталкивается с ярким светом дня или операционной. Как и в других матрицах, некоторые относящиеся к этой стадии переживания представляют точное воспоминание и переживание реальных биологических событий, происходящих при рождении, а кроме того, вспоминают те специальные акушерские приемы, которые реально применялись при рождении данного человека. Символическим выражением последней стадии родов является опыт смерти-возрождения: проход от БПМ-Ш к БПМ-IV влечет за собой чувство полного уничтожения - физической гибели, эмоционального краха, интеллектуального поражения, мгновенного уничтожения всех прежних опорных точек в жизни человека. За опытом полного уничтожения немедленно следует видение ослепительного белого или золотого цвета сверхъестественной яркости и красоты. Человек испытывает чувство духовного освобождения, спасения и чувствует себя свободным от тревоги, депрессии, вины, и это сопровождается потоком положительных эмоций в отношении самого себя, других или существования вообще. Мир кажется прекрасным и безопасным местом, и интерес к жизни отчетливо возрастает.

Таким образом, перинатальный уровень бессознательного представляет собой многогранное и богатое вместилище эмоциональных состояний, телесных ощущений и мощной энергии. По-видимому, он функционирует как универсальная и относительно недифференцированная потенциальная матрица для развития большинства форм психопатологии. В той мере, в какой перинатальные матрицы отражают действительную травму рождения, можно ожидать существенного варьирования общего объема негативных элементов в разных случаях. Конечно же, есть разница между стремительными родами в лифте или в такси по пути в родильный дом и родами продолжительностью в пятьдесят часов с применением щипцов и других экстренных мер.

Рождение травмирует не только потому, что ребенок от райских безопасных условий в

чреве матери переходит к неблагоприятным условиям внешнего мира, но и потому, что само прохождение через родовой канал связано с чрезвычайно высоким эмоциональным и физическим стрессом и неимоверной болью. Понятно, что среди индивидов, чье рождение было схожим, одни могут быть относительно нормальны, тогда как другие будут проявлять психопатологию различного вида и разной степени. Резерв тяжких эмоций и телесных ощущений, вытекающих из родовой травмы, представляют только потенциальный источник ментальных нарушений; разовьется ли психопатология, какую специфическую форму она примет и насколько будет серьезной - все это решающим образом определится индивидуальной постнатальной историей, и следовательно, природой и динамикой систем конденсированного опыт (СКО).

Чуткое обращение с новорожденным, возобновление симбиотического взаимодействия с матерью, достаточное время, затрачиваемое на установление связи, - вот, наверное, ключевые факторы, способные нейтрализовать вред родовой травмы. Обнаруживается глубокая связь обстоятельств и паттернов рождения человека с общим качеством всей его жизни. Это выглядит так, что опыт рождения определяет фундаментальные отношения к существованию, мировоззрение, расположенность к другим людям, соотношение оптимизма и пессимизма, всю стратегию жизни, даже такие специфические черты, как доверие к себе и способность справляться с проблемами и проектами. Если ситуация рождения прошла без эксцессов и истощения, а постнатальный уход был правильным и чутким, человек остается с «почти клеточным» ощущением веры в себя в борьбе с препятствиями и в их преодолении. Те же, кто рождался в условиях тяжелой общей анестезии, нередко отмечают, что они способны мобилизовывать достаточно энергии на ранних стадиях любого большого начинания, но потом теряют сосредоточенность и чувствуют, что энергия рассеивается и исчезает, в результате им никогда не доводится испытать полную завершенность своего проекта. Мануальное вмешательство или применение щипцов для ускорения родов приводит к образованию в чем-то похожего паттерна. Обладатели такого опыта способны работать с адекватной энергией на начальных стадиях проекта, но теряют веру в себя перед самым его завершением и вынуждены опираться на внешнюю помощь для «последнего рывка». Физиологический опыт рождения без анестезии подготавливает индивида к будущим серьезным превратностям и создает глубокую веру в свою способность справиться с ними. Но при патологических обстоятельствах «трудных родов» без серьезной фармакологии, которая могла бы облегчить страдания матери и младенца, такое трудное рождение способно заложить паттерн для насильственного суицида, тенденции к самоубийству. Тяжелая анестезия может, в свою очередь, запрограммировать индивида на поиски облегчения стрессов в наркотических состояниях и алкогольном опьянении. Так, тяжелое и длительное протекание начальной стадии родов (БПМ-П) может служить основной причиной склонности человека к депрессии, тревоге, отчаянию, отсутствию инициативы, потере интереса ко всему, к неспособности радоваться существованию, к подавленному сексуальному желанию, к малой способности испытывать сексуальный оргазм, к общей двигательной заторможенности. Типичные соматические проявления депрессии (проявления БПМ-П) - ощущения сдавленности, зажатости и ограниченности, удушья, напряжения и давления, головные боли, мигрень, запоры, сердечные расстройства, потеря интереса к еде и сексу. Биохимики открыли, что у людей, страдающих подавленной депрессией, высокий по содержанию катехоламинов и стероидных гормонов состав крови, что обусловливает высокий уровень стресса, а это вполне соответствует картине БПМ-П, которая отражает высокострессовую ситуацию без внешних действий и проявлений. И если глубинную природу подавленной депрессии можно понять только по динамике БПМ-П, то связанные с ней и способствующие ее развитию СКО включают следующие биографические элементы: отделение от матери, ее отсутствие или холодность, холод, голод в младенчестве и раннем детстве, семейные ситуации подавления и наказания ребенка, не допускающие сопротивления или избавления, чувство одиночества, ситуации,

угрожающие жизни или телесной целостности индивида, когда он играл роль беспомощной жертвы. Тяжелое, длительное или патологическое протекание родов на фазе прохождения ребенка по родовому каналу (БПМ-Ш) способно привести к разнообразным психопатологическим отклонениям: мазохизм, садизм, некрофилия, сексуальные отклонения, гомосексуализм, самоувечье, кровавое самоубийство (броситься под поезд, перерезать вены), изнасилования, агрессивность. Агрессивность крайних степеней связана с трудным процессом рождения как реакция на чрезмерную физическую и эмоциональную боль, удушье и угрозу жизни. Подобная жестокость по отношению к животному на воле привела бы его к вспышкам ярости и двигательной буре. А у ребенка, зажатого в узком пространстве родового канала, нет способа вывести поток эмоциональных и моторных импульсов, так как он не может двигаться, сопротивляться, выйти из ситуации и даже кричать. Понятно поэтому, что огромный запас агрессивных импульсов и общего напряжения будет оставаться внутри организма в ожидании высвобождения. Этот громадный резервуар задержанной энергии может позднее послужить основой не только агрессивности и насильственных импульсов, но и различных моторных явлений, которыми обычно сопровождаются многие психиатрические нарушения - таких как общее мышечное напряжение, тремор, судороги, тики и припадки. Перинатальные матрицы задействованы и в патогенезе серьезных психосоматических заболеваний бронхиальной астмы, мигрени, головных болей, псориаза, желудочной язвы, гипертонии.

Глубинная основа артериальной гипертонии - запись в организме длительного эмоционального и физического стресса биологического рождения. Различные стрессы на протяжении жизни добавляют к этому первичному запасу, облегчают доступ перинатальных элементов в сознание. В итоге гипертония является психосоматической реакцией на все незавершенные гештальты стрессовых ситуаций в жизни индивида, включая его перинатальную историю, а не отражением только ближайших по времени обстоятельств.

Для достижения извлечения и от указанных болезней и психопатологических отклонений, по мнению С. Грофа, пациент должен снова прожить исходную стрессовую ситуацию во всей ее полноте и с полным осознаванием: когда природа и интенсивность сознательного переживания в точности совпадут с бессознательным гештальтом-опытом, проблема будет решена и произойдет излечение. Но переживание видоизмененной копии исходной стрессовой ситуации без доступа к тому уровню бессознательного, к которому она принадлежит, только отягощает проблему, а не решает. Так, например, головная боль должна усилиться до предельной, непереносимой степени, сравнимой с болью, фактически пережитой во время рождения, - тогда это принесет внезапное взрывоподобное освобождение от мигрени, излечит ее полностью. Повторное проживание своего рождения с помощью методов ребёфинга, холотропного погружения или психоделической терапии дает устойчивое излечение психосоматических заболеваний и психопатологических отклонений.

Патогенные последствия рождения определяются не только объемом и характером родовой травмы, но и тем уходом, который получает ребенок сразу после рождения. И это еще не все: эмоционально важные события последующей жизни также влияют на то, в какой мере динамика перинатальных матриц перейдет в проявленную патологию.

Хороший, материнский уход, удовлетворенность, безопасность и общее преобладание позитивных переживаний в детстве могут создать динамическую буферную зону, предохраняющую индивида от прямого возмущающего воздействия перинатальных эмоций, ощущений и энергии. И наоборот, продолжение травматизации в детстве не только не дает этого защищающего экрана, но еще и добавит материала к негативным эмоциям и ощущениям, накопленным на перинатальном уровне. Поэтому детские психологические травмы очень сильно влияют на всю последующую жизнь человека, на его поведение, болезни, психологические отклонения и проблемы. Из-за дефекта в

защитной системе перинатальные элементы могут впоследствии прорваться в сознание в виде психопатологических синдромов. Эмоциональные, психосоматические и межличностные проблемы имеют не только биографический и перинатальный элементы, но и корни из трансперсональной области.

Что такое трансперсональная область психики? По мнению С. Грофа, трансперсональные явления обнаруживают связь человека с космосом. Можно предположить по этому поводу, что где-то в ходе перинатального развития происходит странный количественно-качественный скачок, когда глубокое исследование индивидуального бессознательного становится эмпирическим путешествием по всей Вселенной, когда сознание человека выступает за обычные пределы и преодолевает ограничения времени и пространства. Трансперсональные переживания интерпретируются испытавшими их как возвращение в исторические времена и исследование своего биологического и духовного прошлого, когда человек проживает воспоминания из жизни предков, из своих воплощений. Трансперсональные явления включают не только трансценденцию, преодоление временных барьеров, но и трансценденцию пространственных ограничений. Сюда относится опыт слияния с другим человеком в состоянии двуединства (то есть чувство слияния с другим организмом в одно состояние без потери собственной самоидентичности) или опыт полного отождествления с ним, подстройка к сознанию целой группы лиц или расширение сознания до такой степени, что кажется, будто им охвачено все человечество. Сходным образом индивид может выйти за границы чисто человеческого опыта и подключиться к тому, что выглядит как сознание животных, растений или даже неодушевленных объектов и процессов. Важной категорией трансперсонального опыта с трансценденцией времени и пространства будут разнообразные явления экстрасенсорного восприятия - например, опыт существования вне тела, телепатия, предсказание будущего, ясновидение, перемещение во времени и пространстве, опыт встреч с душами умерших или со сверхчеловеческими духовными сущностями (архетипические формы, божества, демоны и т. п.). В трансперсональных переживаниях люди часто получают доступ к детальной эзотерической информации о соответствующих аспектах материального мира, которая далеко превосходит их общую образовательную подготовку и специфические знания в данной области. Так, сообщения людей, испытавших трансперсональные переживания и переживших эпизоды эмбрионального существования, момент оплодотворения и фрагменты сознания клетки, ткани и органа, содержали медицински точные сведения об анатомических, физиологических аспектах происходивших процессов. Подобным образом наследственный опыт, элементы коллективного и расового, бессознательного (в юнговском смысле) и «воспоминания прошлых воплощений» часто содержат примечательные детали исторических событий, костюмов, архитектуры, оружия, искусства или религиозной практики древних культур (о чем человек знать никак не мог). Трансперсональный опыт иногда включает события из микрокосма и макрокосма, из областей, недостижимых непосредственно человеческими органами чувств, или из периодов, исторически предшествовавших появлению Солнечной системы, Земли, живых организмов. Эти переживания ясно указывают, что каким-то необъяснимым пока образом каждый из нас имеет информацию обо всей Вселенной, обо всем существующем, каждый имеет потенциальный эмпирический доступ ко всем ее частям.

При трансперсональных переживаниях люди часто испытывают яркие и сложные эпизоды из жизни других культур и других исторических периодов, проживают эпизоды из своих предыдущих жизней. По мере развертывания этих переживаний испытывающий обычно узнает, что определенные лица в его настоящей жизни напоминают важных лиц-участников из кармических ситуаций его прошлых жизней. В этом случае межличностные проблемы и конфликты с этими людьми часто узнаются и интерпретируются как прямые следствия деструктивных кармических паттернов. Повторное проживание и разрешение подобных кармических ситуаций-воспоминаний приводит к облегчению, освобождению

от тягостных кармических «завязок», причем чувства и поведение людей, в которых индивид во время трансперсональных переживаний увидел действующих лиц его прошлых воплощений, имеют тенденцию изменяться в специфическом направлении, совпадающем с курсом событий во время трансперсональных переживаний в ходе ребёфинга или холотропного погружения. Важно подчеркнуть, что эти изменения происходят совершенно независимо, даже если причастные к ним лица находятся за тысячи километров и отсутствовали контакт и общение с этими лицами. Это как раз проявление той синхроничности, о которой писал еще К. Юнг.

Таким образом, обнаруживается, что человек может функционировать как безграничное поле сознания, которое преодолевает ограничения пространства, времени и линейной причинности. Для того чтобы описать человека всесторонним способом, мы должны признать парадоксальный факт, что человек одновременно и материальный объект, и обширное поле сознания. Люди могут осознавать себя самих с помощью двух различных модусов опыта: хилотропическое и холотропическое сознание. Хилотропическое сознание присуще всем людям: оно подразумевает знание о себе как о вещественном физическом существе с четкими границами и ограниченным сенсорным диапазоном, которое живет в трехмерном пространстве и линейном времени в мире материальных объектов. Переживания этого модуса систематически поддерживают следующие базовые предположения: материя вещественна; два объекта не могут одновременно занимать одно и то же пространство; прошлые события безвозвратно утеряны; будущие события эмпирически недоступны; невозможно одновременно находиться в двух и более местах. Другой эмпирический модус можно назвать холотропическим сознанием (присуще немногим людям, переживавшим «пиковые переживания» и трансперсональные переживания): он подразумевает поле сознания без определенных границ, которое имеет неограниченный опытный доступ к различным аспектам реальности без посредства органов чувств. Переживания в холотропическом модусе систематически поддерживаются противоположными (чем у хилотропического модуса) предположениями: вещественность и непрерывность материи является иллюзией; время и пространство в высшей степени произвольно: одно и то же пространство одновременно может быть занято многими объектами; прошлое и будущее можно эмпирически перенести в настоящий момент; можно иметь опыт пребывания в нескольких местах сразу. До сих пор традиционная психиатрия рассматривает всякое чистое переживание холотропического модуса как проявление патологии. Но этот подход устарел и неверен, ибо в природе человека отражения фундаментальная двойственность и динамическое напряжение между опытом отдельного существования в качестве материального объекта и опытом безграничного существования как недифференцированного поля сознания, т. е. и хилотропический, и холотропический модусы естественны для человека. А психопатологические проблемы возникают в столкновении и негармоничном смешении двух модусов, когда ни один из них не переживается в чистом виде, не интегрируется с другим в переживании высшего порядка.

Эмоциональные, психосоматические и межличностные проблемы могут быть связаны с любым уровнем бессознательного (биографическим, перинатальным, трансперсональным), а иногда коренятся во всех. Существует множество симптомов, которые сохраняются до тех пор, пока личность не встретит, не переживет и не интегрирует те перинатальные и трансперсональные темы, с которыми симптомы связаны. Для таких проблем биографическая работа любого вида и продолжительности окажется неэффективной. Бывают такие серьезные эмоциональные и психосоматические симптомы, которые не удается разрешить на биографическом в даже перинатальном уровне, а требуются трансперсональные переживания (повторное проживание попыток аборта, материнских болезней или эмоциональных кризисов во время беременности, переживание своей нежеланности, переживание опыта своих прежних воплощений, повторное переживание событий из жизни близких и далеких предков - ибо именно эти

события являлись первопричиной теперешних бед и проблем человека).
Вклад в трансперсональную психологию внес Вен Уилбер, идеи которого представлены в его книгах «Спектр сознания» (1977), «Выше рая» (1981). Процесс эволюции сознания, согласно Уилберу, включает наружную дугу (движение от подсознания к самосознанию) и внутреннюю дугу (профессию от самосознания к сверхсознанию). Описание, которое дает Уилбер наружной дуге эволюция сознания, начинается со стадии плеромы, недифференцированного сознания новорожденного, в котором нет времени, пространства и объектности, которое не знает разницы между самостью и материальным миром. Следующая стадия уробороса тесно связана с питательными функциями и предполагает первое, примитивное и незавершенное различение субъекта и материального мира. Стадия тифона характеризуется выделением обособленности и независимости своего тела, т. е. создается самость тела - эго с доминантой принципа удовольствия и инстинктивных побуждений. Далее, с обретением языка, мыслительных и концептуальных функций начинается стадия речевого участия. Здесь самость отделяет себя от тела, становится ментальным И вербальным существом («Я - мыслю и говорю», «Я - мыслю, следовательно, я существую»). Этот процесс затем продолжается на ментально-эгоистической стадии, относящейся к развитию абстрактного и понятийного мышления и к идентификации с представлением о самом себе. Развитие личности завершается на стадии кентавра, т. е. высоко упорядоченной интеграции Эго тела, личности. Уровень кентавра - это самый высокий уровень сознания, который признается западной механической наукой, любые более высокие состояния сознания либо не признаются существующими, либо их называют патологическими. Но уилберовская модель эволюции сознания не заканчивается кентавром. В кентавре он видит переходную форму, ведущую к трансперсональным сферам бытия, которые так же далеки от эго-разума, как эго-разум далек от тифона. Первой из этих сфер эволюции сознания является нижний тонкий уровень, включающий астрально-медиумическую область. На этом уровне сознание, отделяя себя от разума и тела, способно превзойти обычные способности грубого телесного ума. Сюда относится опыт «оставления тела», оккультные явления, аура, астральные путешествия, предвидение, телепатия, ясновидение, телекинез и т. п. Высший тонкий уровень - это область подлинной интуиции, символического видения и архетипических форм. За высшим тонким уровнем лежит каузальная сфера. Ее нижний уровень включает божественное сознание, источник архетипических форм. В высшей каузальной сфере происходит коренная трансценденция всех форм, которые сливаются в безграничном слиянии Бесформенного Сознания. На уровне предельного единства сознание полностью пробуждается к своему изначальному состоянию, которое есть основа, сущность всего существования, - грубого, тонкого и каузального. «В этой точке весь мировой процесс проявляется от момента к моменту как собственное бытие носителя сознания, вне которого и прежде которого нет ничего». Это предельное состояние, к которому тяготеет вся космическая эволюция. Согласно модели Уилбера, феноменальные миры создаются из первоначального единства путем постепенной редукции и прогрессивного свертывания высших структур в низшие (из каузальных структур в тонкий мир, из тонкого мира - в наш мир грубой материи). Уилбер показывает, что мотивирующей силой на всех уровнях эволюции является целенаправленное стремление человека к исходному космическому единству. Из-за врожденных ограничений этот процесс идет такими путями, которые приводят лишь к неудовлетворительным компромиссам, что ведет к отказу от ранее использованных уровней и к трансформации на следующей стадии. Каждый новый уровень высшего порядка становится еще одной подменой, пусть и более близкой к реальному. - до тех пор пока душа не укоренится в сверхсознании, а это единственное, чего она желала с самого начала. К трансперсональной психологии примыкает концепция дианетики и сайентологии, которую разработал Л. Р. Хаббард. Хаббард различает «инграммы», т. е. ментальные записи времен физической боли и бессознательного состояния и «вторичности», т. е.

ментальные образы, содержащие такие эмоции, как горе или гнев. Вторичности возникают за счет инграмм, которые лежат в их основе и являются тем самым глубоким источником психологических проблем. Хаббардом была разработана система преодоления психологических проблем. Он признает первостепенную значимость родовой травмы и перинатальных воздействий (включая опыт зачатия), он признает и память предков и эволюции (или, как Хаббард ее называл, «Опыта по генетической линии»), акцентируя внимание на прошлых воплощениях человека.

7.2 Психогенетический подход Ч. Тойча

В определенной степени близок к трансперсональной психологии подход доктора Чампиона Курта Тойча. Его концепция, что генетический код еще до рождения человека определяет большую часть перспектив его жизни и основные паттерны поведения, постепенно получает признание в научных кругах. Молекулы ДНК несут не только генетический код наследуемых биологических и физиологических особенностей организма, предрасположенностей к некоторым болезням, но и генетический код, определяющий паттерны поведения, предрасположенность к тем или иным проблемам, событиям, жизненным трудностям. Вместе с информацией о внешности в ДНК сохраняется информация об опыте и жизненных ролях предков. Каждый человек имеет свое уникальное *Основное Внутреннее*
Направление (ОВН) - соединение генетических, бессознательных и сознательных факторов, в соответствии с которыми он движется по жизни, получает опыт и играет свои роли, независимо от своих сознательных реакций и интерпретаций.
Сознательные и бессознательные мысли в физическом плане представляют собой энергетическое излучение, энергетическую волну (как предполагают физики, мысль - это энергетическая волна виртуальных фотонов - мельчайших ядерных частиц). Излучения мозга не имеют ограничений во времени и пространстве. Энергетические волны мыслей каждого человека имеют свою специфическую амплитуду, интенсивность, диапазон частоты. Происходит психическое взаимодействие между людьми на неосознаваемом уровне, поскольку информационно-энергетическое излучение мыслей одного человека способно проникнуть и оказать некое влияние на бессознательную часть психики другого человека. Особенно тесное бессознательное взаимодействие и взаимовлияние происходит между людьми, у которых энергетические излучения мыслей имеют похожие или совместимые амплитудно-частотные характеристики - обычно это родственники, родители и дети, супруги, близкие друзья. Таким образом, каждый человек неосознанно в большей или меньшей степени отражает подсознание другого человека, происходит бессознательное энергоинформационное взаимодействие. Возможна передача информации и состояний из бессознательной сферы одного человека в бессознательную сферу психики другого человека (ребенка, супруга, друга, коллеги) и даже животных. Животные отражают психическое состояние своих владельцев. Окружающие человека предметы, его дом сохраняют волны своего владельца и частота этих волн может угнетать или стимулировать нового владельца.
Таким образом, и сознательные, и бессознательные желания, убеждения, переживания, мысли человека помимо субъективного внутреннего состояния всегда получают и объективное выражение в разных формах: 1 - энергетическое излучение-волна; 2 - действия человека; 3 - осознанные мысли, желания человек может внешне выразить и через слова; 4 - в конечном счете мысли могут выражаться внешне и через предметы, например, мысль конструктора в конце концов воплощается, объективируется в конкретном предмете, изделии, изобретении. Другой человек, назовем его условно «приемник», способен принять не только слова и действия собеседника, но на бессознательном уровне происходит прием энергетического мысленного излучения собеседника, причем сильнее воспринимается «энергетическая волна бессознательных

желаний и установок собеседника», но чаще всего эта информация не осознается человеком-«приемником», хотя способна оказать то или иное воздействие на его состояние, поведение. В редких случаях, когда интенсивность энергетического излучения мысли была велика и совместима, полученная информация может дойти до уровня сознания (например, вы почувствуете, что с вашим близким родственником в другом городе случилось что-то плохое).

Тойч отмечает, что этот естественный механизм бессознательного энергоинформационного взаимодействия между людьми может в ряде случаев приводить к передаче, «заражению» бессознательными проблемами одного человека от другого. Тойч указывает, что можно выделить три формы реагирования на проблемы, стрессы у человека: 1 - «внутричеловеческий» - когда человек сталкивается с какой-то неразрешимой и болезненной для него проблемой, которую стремится «выгнать из сознания» вследствие ее неприятности или запретности, то «подавленная»проблема превращается в бессознательный комплекс, который постепенно может проявляться через недомогание, злость, переедание, пьянство, болезни, смерть и другие формы, являющиеся генетически предсказуемыми; 2 - «межчеловеческий способ» - когда проблема человека - «репрессора» «загоняется «в его бессознательную часть психики, но этот бессознательный комплекс проявляется в виде энергетической волны - излучения и энергетически проецируется, передается в бессознательную часть психики другого человека - «экспрессора» (это может быть ребенок, супруг, друг), «и *человек-экспрессор» может ощущать подсознательно и выражать внешне (через свою злость, свои болезни, пьянство и пр.) чужой стресс, записанный в подсознании репрессора, кажущегося спокойным, здоровым и необеспокоенным.* Таким образом, «экспрессор» оказывается невольной жертвой чужих проблем, расплачиваясь за них порой здоровьем и жизнью, а «репрессор» - первоисточник и виновник проблем, остается здоровым и спокойным. Недаром концепцию Тойча называют концепцией виктимологии (от слова «жертва»); 3 - «генетический» способ - если проблема очень существенная, не преодолена человеком и подавлена в «бессознательное», то возможна ее передача посредством генетического механизма на бессознательном уровне потомкам. И этот процесс передачи будет продолжаться до тех пор, пока не произойдет случайная модификация (где-то после седьмого поколения), либо пока один или несколько потомков смогут решить эту проблему, сделают сознательную попытку все понять и преодолеть навязчивый паттерн проблем и поведения. Чем серьезнее проблема, чем она «греховнее», тем быстрее она переходит к потомкам. Неустраненный стресс предка будет развиваться по своей интенсивности, так как он передается из поколения в поколение и усиливается современными ситуациями. Этот бессознательный процесс может быть преодолен только путем внутреннего познания и сознательных действий человека. Таким образом - *в ряде случаев, человек неосознанно повторяет проблемы и судьбу своих предков, расплачиваясь своим здоровьем и судьбой за ошибки и проблемы предков, являясь невольной жертвой, имеющей специфическое «основное внутреннее направление» - ОВН.*

«Излучение» ОВН притягивает взаимодополняющих людей. Жертва не может существовать без Преследователя, образ которого могут принимать люди, болезни, несчастный случай или смерть. Невысказанные команды, бессознательные ожидания, спрятанная враждебность, вина, страх или желание смерти «включают» потенциальных партнеров. Бесполезно решать конкретный конфликт - он будет проигрываться снова и снова в биографии Жертвы и ее потомков, определяя историю семьи до тех пор, пока ОВН Жертвы остается прежним. Нежелание человека повторить незадачливую судьбу своих родителей, страх, что в собственной судьбе повторятся те же беды и конфликты, не спасает человека, а напротив, вызывает, провоцирует появление именно того, чего опасались. Еще 3. Фрейд писал о том, что страх - это подавляемое желание. Так, например, страх жены, что ее муж станет алкоголиком, как когда-то в детстве алкоголиком был ее отец, ее страх, что муж окажется не тем человеком, о котором она

мечтала, сочетается с желанием поймать мужа на неблаговидном поступке, уличить его в злоупотреблении спиртным, что в конце концов спровоцирует частые выпивки мужа. Таким образом, конфликты могут передаваться «по наследству», передаваться из поколения в поколение. Реальность наличия подобных унаследованных конфликтов и проблем все более признается психологами и медиками. Генетический подход Ч. К. Тойча позволяет выявить и осознать подобные унаследованные конфликты и проблемы, анализируя реальные факты биографии как самого человека с его раннего детства и особенностей его воспитания, так и факты биографии его родителей, его бабушек и дедушек, дядей и тетей, выявляя устойчивые, наследуемые, повторяемые паттерны поведения, повторяемые семейные проблемы и конфликты, своеобразный «генетический семейный код». Доктор Тойч, один из основателей виктимологии (от англ. - жертва) утверждает, что человек во многом - жертва генетического кода и проблем своих предков, невольно повторяет ошибки и нерешенные проблемы своих предков, и если эти проблемы не будут решены данным человеком в его жизни, они неминуемо передадутся его детям, внукам и далее до тех пор, пока повторяющаяся проблема не будет решена кем-то из потомков. Осознание генетического кода, нежелательных семейных повторяемых паттернов поведения (например, повторяющийся алкоголизм - дед, отец, сын, внук склонны к алкоголизму; или из поколения в поколение все женщины в роду выходили замуж по расчету и были очень несчастливы в замужестве) в сочетании с выработкой и реализацией четкого плана практических действий по преодолению этих паттернов позволяет человеку изменить свою жизнь к лучшему в различных аспектах. Тойч доказал своей терапевтической практикой на протяжении 30 лет, что ОВН, а следовательно и судьба человека может быть изменена путем понимания и сознательно направляемой систематической деятельностью по реализации Программы Усовершенствования - точного пошагового плана преодоления нежелательного семейно-генетического кода, повышения продуктивности жизни, работы, улучшения здоровья. Тойч разработал для своих пациентов всестороннюю программу девиктимизации и достижения поставленных жизненных целей. Измененное с помощью IDEAL-метода. ОВН дает человеку, его родным и близким более успешную и счастливую жизнь, т. е. человек может избежать участи «жертвы кода», если осознает, выявит этот код и силой своей мысли и целенаправленной системой продуманных практических действий «перестроит свой код» (хотя это и очень сложно). Тойч заметил, что некоторые личностные черты и поведение являются господствующими в одном поколении и отступают на задний план в другом. Поэтому дети часто напоминают бабушек и дедушек больше, чем своих родителей, и чаще повторяют нерешенные проблемы именно из судеб своих бабушек, дедушек. Главной задачей *всей* человеческой деятельности является очищение ДНК с помощью индивидуальных или коллективных усилий - сознательных или бессознательных. Потребность детей принимать на себя психологические проблемы старших связана с этим процессом. И в Библии говорится, что за грехи человека расплачиваются его дети, потомки до седьмого колена. И чем быстрее человек сумеет осознать этот «грех», нерешенную проблему предков, и активно сумеет ее решить или преодолеть, тем счастливее сам человек и его дети, потомки. Для преодоления нежелательного генетического кода полезны как общие рекомендации, разработанные Ч. Тойчем в его книге «Второе рождение, или искусство познать и изменить себя», так и в каждом конкретном случае в зависимости от специфики семейного кода - конкретные программы усовершенствования с помощью психолога, владеющего IDEAL-методом Ч. Тойча.

Тойч подчеркивал: «Ваше личное, семейное, профессиональное и социальное положение есть следствие, которое не может быть изменено без изменения вашего самосознания. Для получения наилучших результатов в кратчайший срок рекомендуем вам придерживаться следующих принципов:

1) считайте себя удачливым;
2) ни в шутку, ни всерьез не говорите и не думайте о себе плохо, не предрекайте себе

неприятности и «гадости» (каждое слово и мысль как зерно попадает в бессознательное и «дает свои всходы», реализуясь в реальных событиях, - поэтому так важно иметь позитивное мышление, чтобы положительные оптимистичные мысли могли реализоваться в позитивных событиях; в противном случае негативные мысли о себе реализуются через некоторый интервал времени в реальные негативные события);
3) не уклоняйтесь от принятия решений;
4) любите себя (или, по крайней мере, постарайтесь себе нравиться) и любите других людей (или, по крайней мере, постарайтесь, чтобы они вам нравились); чем хуже вы будете думать и относиться к людям, тем хуже эти люди реально будут вести себя по отношению к вам - они бессознательно отражают ваши негативные мысли - излучения и невольно реализуют их в негативных действиях по отношению к вам;
5) считайте все достижимым;
6) рассматривайте все события как благоприятные;
7) доводите начатое дело до конца;
8) живите широко, позволяйте себе излишества;
9) не позволяйте себе идти на компромиссы с собой, не довольствуйтесь малым, считайте, что вы имеете право на самое лучшее. Если ваше подсознание научит вас не довольствоваться малым, оно даст вам самое лучшее, обеспечит желаемое для вас положение на работе, в общественной жизни, в семье;
10) не делитесь ни с кем сокровенным;
11) не оправдывайтесь (когда человек оправдывается в своих действиях, он обычно пытается показать, что он не виноват, что он являлся жертвой каких-то обстоятельств, но чем чаще вы говорите, что были жертвой обстоятельств, тем вы становитесь беспомощнее и чаще действительно становитесь жертвой внешних обстоятельств);
12) отстаивайте свои права;
13) контролируйте услышанное - оберегайтесь ненужной информации; если вы стремитесь к успеху, отключайтесь и не слушайте, когда кто-нибудь начинает предсказывать плохие события. Все, что вы будете думать и говорить о других, в конечном счете будет иметь отношение к вам;
14) будьте терпеливы. Каждый раз, чувствуя нетерпение по отношению к кому-либо, мы готовимся стать мишенью нетерпения со стороны кого-то еще. Важно быть терпеливым и по отношению к себе самому. Хотя вы посеяли в себе новые семена самоусовершенствования, в течение некоторого времени вы будете продолжать пожинать плоды ваших прежних убеждений и поступков. Приобретая новое сознание, следует помнить, что то, чему вы научились раньше, глубоко отложилось у вас в мозгу. Поэтому вы будете сохранять старые знания, привычки поведения вплоть до успешного завершения вашей попытки перемениться. Верьте в себя, не унывайте; старайтесь развивать уверенность в Себе. Внушайте себе приятные мысли по отношению к себе и другим. Увеличивайте чувство удовлетворения каждую минуту, час и день. Если вы не удовлетворены сегодня, завтра вы будете не удовлетворены еще больше. Это одно из правил подсознания. Учитесь быть счастливым. Начните прямо сейчас учиться быть довольным и собой, и своими взглядами, своей семьей, родителями, женой, детьми и даже собакой, своими способностями, начальником, коллегами. Улучшайте все, что можете или хотите. Остальное принимайте таким, какое оно есть».
Более глубокое знакомство с книгой Ч. Тойча способно оказать решительное влияние на улучшение жизни и судьбы каждого из нас.

ВОПРОСЫ ДЛЯ САМОПРОВЕРКИ

1. Каким психологическим концепциям присущи следующие подходы к человеку: а) «человек познающий»; б) «человек реагирующий»; в) «человек нуждающийся, конфликтный»; г) «человек гармоничный, самоактуализирующийся»; д) «человек как

обширное поле сознания, духовное и космическое существо»?
2. Какие типы поведения можно выделить?
3. Защитные механизмы - это хорошо или плохо? И какие они бывают?
4. Чем отличается «самоактуализирующаяся личность»?
5. Влияют ли перинатальные матрицы на поведение и здоровье человека? Охарактеризуйте сущность и особенности каждой перинатальной матрицы.
6. Что такое субличности и есть ли они у вас?
7. Что утверждает виктимология? И можно ли изменить генетический код?
8. Что такое конструкт? Что имел в виду Келли, когда утверждал, что все люди - ученые, исследователи?
9. Насколько феноменологическая позиция Роджерса соответствует вашему личному опыту? Чувствуете ли вы, что живете в мире личных переживаний, центром которого вы являетесь, и, ссылаясь на этот субъективный мир переживаний, можно ли объяснить ваше поведение лучше, чем основываясь только на объективных факторах окружения?

ЛИТЕРАТУРА

1. *Бейли А.* Эзотерическая психология. М., 1994.
2. *Гроф С.* За пределами мозга. М., 1993.
3. *Гроф С.* Области человеческого бессознательного. М., 1993.
4. *Гончаров Г.* Путь к сверхсознанию. М., 1992.
5. *Готвальд В., Ховальд В.* Помоги себе сам. Медитация. М., 1992.
6. *Лебедев В. И.* Духи в зеркале психологии. М., 1987.
7. *Монр Р. А.* Путешествия вне тела. Новосибирск, 1993.
8. *Сахаров Б.* Телепатия. Самара, 1992.
9. *Сандлер Дж., Дэр К., Холдер А.* Пациент и психоаналитик. Воронеж, 1993.
10. Толковый словарь по парапсихологии. М., 1993.
11. Трансцендентальная медитация. Сыктывкар, 1993.
12. *Трусов В. П.* Современные психологические теории личности. ЛГУ, 1990.
13. *Тойч Ч. К., Тойч Д. М.* Второе рождение, или искусство познать и изменить себя. М., 1994.
14. *Франкл.* Человек в поисках смысла. М., 1990.
15. *Фрейд З.* Толкование сновидений. М., 1992.
16. *Фрейд З.* Психология сексуальности. Минск, 1993.
17. *Хаббард Л.* Дианетика. Современная наука душевного здоровья. М., 1993.
18. *Штайнер Р.* Тайноведение. М., 1993.
19. *Эзотерика.* Парапсихология Т. 1-3. М., 1992.
20. *Юнг К.* Проблемы души нашего времени. М., 1994.
21. *Ярошевский М. Г.* Психология в XX столетии. М., 1974.
22. *Хъел Л., Зиглер Д.*. Теории личности. СПб., 1997.
23. *Блюм Г.* Психоаналитические теории личности. М., 1996.
24. *Браун Дж.* Психология Фрейда и постфрейдисты. М., 1997.
25. *Зеленский В.* Аналитическая психология. Словарь. СПб., 1996.
26. *Куттер П.* Современный психоанализ. СПб., 1997.
27. *Руткевич А. М.* Психоанализ. Курс лекций. М., 1997.
28. *СамуэлсЭ.* Юнг и постъюнгианцы. М., 1997..
29. *Фрейд З.* По ту сторону принципа наслаждения. Я и ОНО. СПб., 1998.
30. *Фрейд З.* Основные психологические теории в психоанализе. СПб., 1998.
31. *Фрейд З.* основные принципы психоанализа. М., 1998.
32. Психология и педагогика, (под ред. Радугина). М., 1996.
33. *Хиллман Дж.* Архетипическая психология. СПб., 1996.
34. Юнг и современный психоанализ. Хрестоматия по глубинной психоогии. Ч. 2. М.,

1997.
35. *Юнг К.* Психология бессознательного. М., 1996.
36. *Юнг К.* Конфликты детской души. М., 1997.
37. *Юнг К.* Синхронистичность. М., 1997.
38. *Братченко С. Л.* Основные зарубежные психологические концепции XX века. СПб., 1996.
39. *Гроф С.* Космическая игра: исследование рубежей человеческого сознания. М., 1997.
40. *Гуленко В. В., Тыщенко В. П.* Юнг в школе: соционика - межвозрастной педагогике. Новосибирск, 1998.

Глава 3
ПСИХОЛОГИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ

1. Ощущения и восприятия

Рассмотрим структуру познавательных процессов, с помощью которых человек получает и осмысливает информацию, отображает объективный мир, преобразуя его в свой субъективный образ.

Ощущение, восприятие, мышление служат неразрывными частями единого процесса отражения действительности. Чувственное наглядное познание предметов и явлений окружающего мира есть исходное. Однако, ощущая, воспринимая, наглядно представляя себе любой предмет, любое явление, человек должен как-то анализировать, обобщать, конкретизировать, другими словами, мыслить о том, что отражается в ощущениях и восприятиях. Ощущения, восприятия, представления, мышление, память составляют познавательные процессы.

Структура приема информации включает следующие этапы. Р → ОЧ → НИ → ГМ → ОЩ → ЦВ → (ЭП) → ОП + (М) → ОС ←ВН.

Раздражитель (слуховой, зрительный) Р воздействует на органы чувств (ОЧ), в результате чего возникают нервные импульсы (НИ), которые по нервным проводящим путям поступают в головной мозг (ГМ), обрабатываются там и формируются отдельные ощущения (ОЩ), на основе которых складывается целостный образ восприятия (ЦВ) предмета, который сопоставляется с эталонами памяти (ЭП), в результате чего происходит опознание (ОП) предмета, а затем, при мысленном сопоставлении текущей информации и прежнего опыта, посредством мыслительной деятельности (М) происходит осмысление (ОС), понимание информации.

Внимание (ВН) должно быть направлено на прием и понимание информации.

Ощущения	Восприятия	Память	Воображение	Мышление
Отражение отдельных свойств предметов, непосредственно воздействующих на наши органы чувств -	Целостное отражение предметов, непосредственно воздействующих на органы чувств, в совокупности свойств и признаков этих предметов	Отражение прошлого опыта и запечатление, сохранение и воспроизведение чего либо	Отражение будущего, создание нового образа на основе прошлого опыта	Высшая форма отражательной деятельности, позволяющая понять сущность предметов и явлении, их взаимосвязь, закономерность развития

Ощущения есть отражение конкретных, отдельных свойств, качеств, сторон предметов и явлений материальной действительности, воздействующих на органы чувств в данный момент.

Для возникновения ощущений необходимо прежде всего наличие воздействующих на органы чувств предметов и явлений реального мира, которые называются в этом случае раздражителями. Воздействие раздражителей на органы чувств называется раздражением. В нервной ткани процесс раздражения вызывает возбуждение. Возбуждение систем нервных клеток, наиболее совершенных по своей организации, при обязательном участии клеток коры головного мозга и дает ощущение.

Физиологическая основа ощущений - сложная деятельность органов чувств. И. П. Павлов назвал эту деятельность анализаторной, а системы клеток, наиболее сложно организованных и являющихся воспринимающими аппаратами, которые непосредственно осуществляют анализ раздражений, - анализаторами.

Анатомофизиологический аппарат, специализированный для приема воздействий определенных раздражителей из внешней и внутренней среды и переработки их в ощущения называют анализатором. Каждый анализатор состоит из трех частей: 1) рецептор, или орган чувств, преобразующий энергию внешнего воздействия в нервные сигналы; 2) проводящие нервные пути, по которым нервные сигналы передаются в мозг; 3) мозговой центр в коре полушарий головного мозга. Каждый рецептор приспособлен к приему только определенных видов воздействия (свет, звук), т. е. обладает специфической возбудимостью к определенным физическим и химическим агентам.

Периферический (рецепторный) отдел анализаторов составляют все органы чувств - глаз, ухо, нос, кожа, а также специальные рецепторные аппараты, расположенные во внутренней среде организма (в органах пищеварения, дыхания, в сердечно-сосудистой системе, в мочеполовых органах). Этот отдел анализатора реагирует на конкретный вид раздражителя и перерабатывает его в определенное возбуждение. *Рецепторы могут находиться на поверхности тела (экстерорецепторы) и во внутренних органах и тканях (интерорецепторы).* Рецепторы, находящиеся на поверхности тела, реагируют на внешние раздражители. Такими рецепторами обладают зрительный, слуховой, кожный, вкусовой, обонятельный анализаторы. Рецепторы, расположенные на поверхности внутренних органов тела, реагируют на изменения, происходящие внутри организма. С деятельностью интерорецепторов связаны органические ощущения. Промежуточное положение занимают *проприо-рецепторы, находящиеся в мышцах и связках,* которые служат для ощущения движения и положения органов тела, а также участвуют в определении свойств, качеств объектов, в частности при осязании их рукой. Таким

образом, периферический отдел анализатора выполняет роль специализированного, воспринимающего аппарата.

В зависимости от месторасположения рецептора различают внешние анализаторы (у которых рецепторы находятся на поверхности тела) и внутренние (у которых рецепторы расположены во внутренних органах и тканях). Промежуточное положение занимает двигательный анализатор, рецепторы которого находятся в мышцах и связках. Для всех анализаторов общими являются болевые ощущения, благодаря которым организм получает информацию о разрушительных для него свойствах раздражителя.

Таким образом, первичный психологический процесс в познании окружающего мира - ощущения. Ощущения - это отражение отдельных свойств предметов, воздействующих на органы чувств.

Ощущения - объективны, так как в них всегда отражен внешний раздражитель, а с другой стороны, субъективны, поскольку зависят от состояния нервной системы и индивидуальных особенностей.

Существует несколько возможных вариантов классификации тех двух десятков анализаторных систем, которыми обладает человек. Обычно используют следующие критерии:

1) по наличию или отсутствию непосредственных контактов рецептора с раздражителем, вызывающим ощущение; 2) по месту расположения рецепторов; 3) по времени возникновения в ходе эволюции; 4) по модальности (виду) раздражителя. Наиболее используемой является систематизация, предложенная английским физиологом И. Шеррингтоном, который выделил три основных класса ощущений:

1) экстерорецептивные, возникающие при воздействии внешних стимулов на рецепторы, расположенные на поверхности тела;

2) интерорецептивные (органические), сигнализирующие о том, что происходит в организме (ощущения голода, жажды, боли и т. п.);

3) проприорецептивные, расположенные в мышцах и сухожилиях; с их помощью мозг получает информацию о движении и положении различных частей тела. Общую массу экстерорецептивных ощущений схема Шеррингтона позволяет разделить на дистантные (зрительные, слуховые) и контактные (осязательные, вкусовые). Обонятельные ощущения занимают в этом случае промежуточное положение. Наиболее древней является органическая (прежде всего -■ болевая) чувствительность, затем появились контактные (прежде всего тактильная, то есть осязательная) формы. И самыми эволюционно молодыми следует считать слуховые и особенно зрительные системы рецепторов. Наиболее значительными для функционирования человеческой психики являются зрительные (85% всей информации о внешнем мире), слуховые, тактильные, органические, обонятельные и вкусовые ощущения.

По модальности раздражителя ощущения делят на зрительные, слуховые, обонятельные, вкусовые, тактильные, статические и кинестезические, температурные, болевые, жажды, голода.

Охарактеризуем кратко каждый из названных видов ощущений.

Зрительные ощущения. Они возникают в результате воздействия световых лучей (электромагнитных волн) на чувствительную часть нашего глаза - сетчатку, являющуюся рецептором зрительного анализатора. Свет воздействует на находящиеся в сетчатке светочувствительные клетки двух типов - палочки и колбочки, названные так за их внешнюю форму.

Слуховые ощущения. Эти ощущения также относятся к дистантным ощущениям и также имеют большое значение в жизни человека. Благодаря им человек слышит речь, имеет возможность общаться с другими людьми. Раздражителями для слуховых ощущений являются звуковые волны -■ продольные колебания частиц воздуха, распространяющиеся во все стороны от источника звука. Орган слуха человека реагирует на звуки в пределах от

16 до 20 000 колебаний в секунду.
Слуховые ощущения отражают: высоту звука, которая зависит от частоты колебания звуковых волн; громкость, которая зависит от амплитуды их колебаний; тембр звука - формы колебаний звуковых волн.
Все слуховые ощущения можно свести к трем видам - речевые, музыкальные, шумы.
Вибрационные ощущения. К слуховым ощущениям примыкает вибрационная чувствительность. У них общая природа отражаемых физических явлений. Вибрационные ощущения отражают колебания упругой среды. Этот вид чувствительности образно называют «контактным слухом». Специальных вибрационных рецепторов у человека не обнаружено. В настоящее время считают, что отражать вибрации внешней и внутренней среды могут все ткани организма. У человека вибрационная чувствительность подчинена слуховой и зрительной.
Обонятельные ощущения. Они относятся к дистантным ощущениям, которые отражают запахи окружающих нас предметов. Органами обоняния являются обонятельные клетки, расположенные в верхней части носовой полости.
В группу контактных ощущений, как уже отмечалось, входят вкусовые, кожные (болевые, тактильные, температурные) ощущения.
Вкусовые ощущения. Вызываются действием на вкусовые рецепторы веществ, растворенных в слюне или воде. Вкусовые рецепторы - вкусовые почки, расположенные на поверхности языка, глотки, нёба, - различают ощущения сладкого, кислого, соленого и горького.
Кожные ощущения. В кожных покровах имеется несколько анализаторных систем: тактильная (ощущения прикосновения), температурная (ощущения холода и тепла), болевая. *Система тактильной чувствительности* (ощущения давления, прикосновения, фактурности и вибрации) охватывает все человеческое тело. Наибольшее скопление тактильных клеток наблюдается на ладони, на кончиках пальцев и на губах. Тактильные ощущения рук вместе с мышечно-суставной чувствительностью образуют осязание, благодаря которому руки могут отражать форму и пространственное положение предметов. Тактильные ощущения вместе с температурными представляют собой один из видов кожной чувствительности, дающей информацию о положении тел, с которыми непосредственно контактирует человек (гладкое, шероховатое, липкое, жидкое и т. п.), а также информацию о температурных параметрах этих тел и всей окружающей среды.
Если прикоснуться к поверхности тела, затем надавить на него, то давление может вызвать болевое ощущение. Таким образом, тактильная чувствительность дает знания о качествах предмета, а болевые ощущения сигнализируют организму о необходимости отдалиться от раздражителя и имеет ярко выраженный эмоциональный тон.
Третий вид кожной чувствительности - температурные ощущения - связан с регулированием теплообмена между организмом и окружающей средой. Распределение тепловых и Холодовых рецепторов на коже неравномерно. Наиболее чувствительна к холоду спина, наименее - грудь.
О положении тела в пространстве сигнализируют статические ощущения. Рецепторы статической чувствительности расположены в вестибулярном аппарате внутреннего уха. Резкие и частые изменения положения тела относительно плоскости земли могут приводить к головокружению.
Особое место и роль в жизни и деятельности человека занимают интерорецептивные (органические) ощущения, которые возникают от рецепторов, расположенных во внутренних органах, и сигнализируют о функционировании последних. Эти ощущения образуют органическое чувство (самочувствие) человека.
К органическим ощущениям относят, в первую очередь, чувства голода, жажды, насыщения, а также комплексы болевых и половых ощущений. Чувство голода появляется при возбуждении пищевого центра мозга, расположенного в гипоталамусе. Электростимуляция этого центра (при помощи вживленных туда электродов) вызывает у

животных стремление к непрерывному приему пищи, а разрушение - к отказу от нее. то есть к гибели от истощения.

Основные характеристики

1. *Нижний порог ощущений* - минимальная величина *анализаторов* раздражителя, вызывающая едва заметное ощущение ,обозначается J_c. Сигналы, интенсивность которых меньше J_o, человеком не ощущаются. *Верхний порог* - максимальная величина раздражителя, которую способен адекватно воспринимать анализатор (J_{max}). Интервал между J_o и J_{max} носит название *«диапазон чувствительности».*

2. *Дифференциальный, разностный порог* - наименьшая величина различий между раздражителями, когда они еще ощущаются как различные $(*J)$. Величина $*J$ пропорциональна интенсивности сигнала iJ, $*J/J = K$ - закон Вебера. Для зрительного анализатора *К* - 0,01, для слухового - *К* = 0,1.

3. *Оперативный порог различимости сигналов* - та величина различия между сигналами, при которой точность и скорость различения достигают максимума. Оперативный порог в 10-15 раз выше дифференциального порога.

4. *Интенсивность ощущения (Е) прямо пропорциональна логарифму силы раздражителя J (закон Вебера - Фехнера) E = k log J + c.*

5. *Временной порог* - минимальная длительность воздействия раздражителя, необходимая для возникновения ощущений. *Пространственный порог* определяется минимальным размером едва ощутимого раздражителя. Острота зрения - способность глаза различать мелкие детали предметов. Размеры предметов выражаются в углевых величинах, которые связаны с линейными размерами по формуле tg */2 = h/2L,* где * - угловой размер объекта, *h* - линейный размер, *L* - расстояние от глаза до объекта. У людей с нормальным зрением пространственный порог остроты зрения равен 1 угл. мин, минимально допустимые размеры элементов отображения, предъявляемые человеку, должны быть на уровне оперативного порога и составлять не менее 15 угловых минут. Однако это справедливо только для предметов простой формы. Для сложных предметов, опознание которых ведется по внешним и внутренним признакам, оптимальными условия будут в том случае, если их *размеры составляют не менее 30-40 угловых минут.*

Объем зрительного восприятия - число объектов, которые может охватить человек в течение одной зрительной фиксации (одного взгляда). При предъявлении не связанных между собой объектов объем восприятия составляют 4-8 элементов.

6. *Латентный период реакции* - промежуток времени от момента подачи сигнала до момента возникновения ощущения. После окончания воздействия раздражителя зрительные ощущения исчезают не сразу, а постепенно *(инерция зрения - 0,1-0,2 сек).* Поэтому *время действия сигнала и интервал между* появляющимися сигналами должен быть не меньше времени сохранения ощущений, равного 0,2-0,5 сек. В противном случае будет замедляться скорость и точность реагирования, поскольку во время прихода нового сигнала в зрительной системе человека еще будет оставаться образ предыдущего сигнала.

Инженерам, проектирующим и эксплуатирующим современную технику, необходимо знать и учитывать психологические возможности человека по приему информации, характеристики анализаторов человека.

Различают две основные формы изменения чувствительности: *адаптация* - изменение чувствительности для приспособления к внешним условиям (чувствительность может повышаться или понижаться, например адаптация к яркому свету, сильному запаху); *сенсибилизация* - повышение чувствительности под влиянием внутренних факторов, состояния организма.

Прием и переработка человеком поступившей через органы чувств информации

завершается появлением образов предметов и явлений. Процесс формирования этих образов называется *восприятием,* (иногда употребляется также термин *«перцепция», «перцептивный процесс»).*

1.1. Восприятие

Если в результате ощущения человек получает знания об отдельных свойствах, качествах предметов (что-то горячее обожгло, что-то яркое блеснуло впереди и т. д.), то восприятие дает целостный образ предмета или явления. Оно предполагает наличие разнообразных ощущений и протекает вместе с ощущениями, но не может быть сведено к их сумме. Восприятие зависит от определенных отношений между ощущениями, взаимосвязь которых, в свою очередь, зависит от связей и отношений между качествами и свойствами, различными частями, входящими в состав предмета или явления.

Восприятием называют психический процесс отражения предметов и явлений действительности в совокупности их различных свойств и частей при непосредствен
ном воздействии их на органы чувств. Восприятие - это отражение комплексного раздражителя.

Выделяются четыре операции или четыре уровня перцептивного действия: обнаружение, различение, идентификация и опознание. Первые два относятся к перцептивным, последние - к опознавательным действиям.

Обнаружение - исходная фаза развития любого сенсорного процесса. На этой стадии субъект может ответить лишь на простой вопрос, есть ли стимул. Следующая операция восприятия - различение, или собственно восприятие. Конечный результат ее - формирование перцептивного образа эталона. При этом развитие перцептивного действия идет по линии выделения специфического сенсорного содержания в соответствии с особенностями предъявляемого материала и стоящей перед субъектом задачи.

Когда перцептивный образ сформирован, возможно осуществление опознавательного действия. Для опознания обязательны сличение и идентификация.

Идентификация есть отождествление непосредственно воспринимаемого объекта с образом, хранящимся в памяти, или отождествление двух одновременно воспринимаемых объектов. Опознание включает также категоризацию (отнесение объекта к определенному классу объектов, воспринимавшихся ранее) и извлечение соответствующего эталона из памяти.

Таким образом, восприятие представляет собой систему перцептивных действий, овладение ими требует специального обучения и практики.

Современные взгляды на процесс восприятия имеют своими истоками две противоположные теории. Одна из них известна как *теория гештальта (образа).*

Приверженцы этой концепции считали, что нервная система животных и человека воспринимает не отдельные внешние стимулы, а их комплексы: например, форма, цвет и движение предмета воспринимаются как единое целое, а не по отдельности. В противоположность этой теории *бихе-виористы* доказывали, что реально существуют только *элементарные (одномодальные) сенсорные функции, и приписывали способность к синтезу только головному мозгу.* Современная наука пытается примирить эти две крайние теории. Предполагается, что восприятие изначально носит достаточно комплексный характер, но «целостность образа» все же является продуктом синтезирующей деятельности коры головного мозга. В принципе можно говорить о постепенном сближении этих подходов.

Восприятие - результат деятельности системы анализаторов. Восприятие предполагает выделение из комплекса воздействующих признаков основных и наиболее существенных с одновременным отвлечением от несущественных. Оно требует *объединения основных существенных признаков и сопоставления воспринятого с прошлым опытом. Всякое восприятие включает активный двигательный компонент* (ощупывание предметов

рукой, движение глаз при рассматривании и т. п.) и *сложную аналитико-синтетическую деятельность мозга по синтезу целостного образа.*

Закономерность субъективности восприятия - одну и ту же информацию люди воспринимают по-разному, субъективно, в зависимости от своих интересов, потребностей, способностей и т. п. Зависимость восприятия от содержания психической жизни человека, от особенностей его личности носит название апперцепции. Влияние прошлого опыта личности на процесс восприятия проявляется в опытах с искажающими очками: в первые дни опыта, когда испытуемые видели все окружающие предметы перевернутыми, исключение составляли те предметы, перевернутое изображение которых, как знали люди, физически невозможно. Так, незажженная свеча воспринималась перевернутой, но как только ее зажигали, она виделась нормально ориентированной по вертикали, т. е. пламя было направлено вверх.

Свойства восприятия:

1. *Целостность,* т. е. восприятие есть всегда целостный образ предмета. Однако способность целостного зрительного восприятия предметов не является врожденной, об этом свидетельствуют данные о восприятии людей, которые ослепли в младенчестве и которым возвратили зрение в зрелые годы. В первые дни после операции они видят не мир предметов, а лишь расплывчатые очертания, пятна различной яркости и величины, т. е. были одиночные ощущения, но не было восприятия, они не видели целостные предметы. Постепенно через несколько недель у этих людей формируется зрительное восприятие, но оно оставалось ограничено тем, что они узнали ранее путем осязания. Таким образом, восприятие формируется в процессе практики, т. е. *восприятие - система перцептивных действий, которыми надо овладеть.*
2. *Константность* восприятия - благодаря константности мы воспринимаем окружающие предметы как относительно постоянные по форме, цвету, величине и т. п.

Источником константности восприятия являются активные действия перцептивной системы (системы анализаторов, обеспечивающих акт восприятия). Многократное восприятие одних и тех же объектов при разных условиях позволяет выделить относительно постоянную инвариантную структуру воспринимаемого объекта. Константность восприятия - не врожденное свойство, а приобретенное. Нарушение константности восприятия происходит, когда человек попадает в незнакомую ситуацию, например, когда люди смотрят с верхних этажей высотного здания вниз, то им автомобили, пешеходы кажутся маленькими; в то же время строители, работающие постоянно на высоте, сообщают, что они видят объекты, расположенные внизу, без искажения их размеров.

3. *Структурность* восприятия - восприятие не является простой суммой ощущений. Мы воспринимаем фактически абстрагированную из этих ощущений обобщенную структуру. Например, слушая музыку, мы воспринимаем не отдельные звуки, а мелодию, и узнаем ее, если ее исполняет оркестр, либо один рояль, или человеческий голос, хотя отдельные звуковые ощущения различны.
4. *Осмысленность* восприятия - восприятие тесно связано с мышлением, с пониманием сущности предметов.
5. *Избирательность* восприятия - проявляется в преимущественном выделении одних объектов по сравнению с другими.

Швейцарским психологом Роршахом было установлено, что даже бессмысленные чернильные пятна всегда воспринимаются как что-то осмысленное (собака, облако, озеро), и только некоторые психические больные склонны воспринимать случайные чернильные пятна как таковые. Т. е. *восприятие протекает как динамический процесс поиска ответа на вопрос: «что это такое?».*

Центральной категорией психологии познавательных процессов является категория образа. Образ выступает исходным пунктом и одновременно результатом любого познавательного акта. В широком смысле под образом понимается всякая (в том числе и

абстрактно-логическая) субъективная форма отражения реальности. В более узком смысле «образ» используется для обозначения чувственных форм отражения, т. е. таких, которые имеют сенсорную (образы ощущения, восприятия, последовательные образы и др.) или квазисенсорную природу (образы памяти, воображение, галлюцинации, сновидения и др.).
При описании процесса построения образа воспринимаемого объекта различают *стимулъную и деятелъностную парадигму* (С. Д. Смирнов).
Стимульная парадигма рассматривает процесс построения образа как реактивный (рефлекторный) процесс, в котором можно выделить три этапа:
1. Получение и селекция чувственных ощущений различной модальности от воздействующих на организм раздражителей.
2. Складывание из полученных таким образом ощущений целостного образа предмета в результате присоединения к этим ощущениям образов памяти о прошлых воздействиях данного предмета на органы чувств той же модальности, что и актуальное воздействие.
3. Применение к полученному таким образом чувственному образу различных приемов смысловой обработки (обобщение, категоризация, абстрагирование и т. п.). Так складывается схема С1 (стимул) - 01 (система обработки чувственных данных) - Р1 (реакция, ответное действие), С2 - 02 - Р2 и т. д., пока не получен уточненный образ Оо.
Таким образом, подчеркивается, что *воздействующие раздражители являются главным фактором в возникновении психических образов.* Но данная схема не объясняет, как происходит отбор тех или иных чувственных впечатлений для дальнейшей «переработки», ведь в любой момент мы испытываем огромное количество воздействий, но не все воздействия «перерабатываем». Стимульная парадигма не может объяснить следующие психологические особенности: неопределенность ожидания человека относительно характера предъявляемого объекта в условиях кратковременной его демонстрации сильнее нарушает процесс опознания, чем нечеткость изображения в физическом плане (контраст, яркость, фокусировка), а с другой стороны, человек часто видит реально отсутствующие части объекта, если они должны иметь место в соответствии с принципом правдоподобия.
Стимульной парадигме противостоит *деятелъностная парадигма, согласно которой любой психический образ, кроме ощущения, имеет подлинно активную, а не реактивную природу,* т. е. он не является ответом на внешнее воздействие. Стимуляция органов чувств служит не толчком к началу построения образа, в лишь средством для проверки, подтверждения, и, если необходимо, коррекции *перцептивных гипотез, которые строятся субъектом непрерывно в качестве средства вычерпывания информации из окружающего мира.* Пока гипотезы (пусть даже ошибочной) нет, процесс построения образа даже не может начаться. Именно познавательное движение субъекта навстречу миру в форме выдвижения и проверки гипотез, сформулированных «на языке» чувственных впечатлений, является начальным звеном процесса построения образа.
Отражение здесь строится по принципу встречного уподобления с постоянным сравнением ожидаемого и реально имеющего место на чувственном входе, так что *образ, который мы видим, есть не что иное, как наша собственная перцептивная гипотеза, апробированная сенсорными данными.* Если механизм проверки построенной гипотезы по каким-либо причинам нарушается (это может иметь место при разных заболеваниях, в состоянии крайней усталости, при приеме наркотиков, в условиях перцептивной изоляции и др.), то мы можем «увидеть»собственную гипотезу, которой ничто не отвечает во внешнем мире. Такие образы называются *галлюцинациями.*
Другой класс неадекватных образов составляют *иллюзии.* Они возможны потому, что тщательность проверки гипотезы зависит от степени ее правдоподобия. Если какое-то событие имеет очень высокую вероятность, то мы проверяем соответствующую ему гипотезу очень бегло, по небольшому числу признаков и можем принять ожидаемое за реально существующее, особенно если у нас мало времени для проверки.
Откуда берутся гипотезы, на основе чего они строятся, как корректируются или

перестраиваются и чем обеспечивается в целом высокое соответствие того, что прогнозируется, и того, что реально имеет место? Ответить на этот вопрос можно с помощью понятия *образа мира.*

В качестве интегрального конструкта познавательной сферы личности выступает *целостный образ мира - «многоуровневая система представлений человека о мире, о других людях, себе и своей деятельности».*

Результатом любого познавательного процесса выступает не некоторый новый единичный образ, а модифицированный образ мира, обогащенный новыми элементами. (С. Д. Смирнов) Иначе говоря, любой образ не представляет из себя самостоятельной сущности и может быть только элементом образа мира. Отсюда следует, что главный вклад в построение образа конкретной ситуации вносит именно образ мира в целом, а не набор стимульных воздействий.

Если образ окружающего мира представляет собой по сути совокупность наших гипотез, то из этого можно сделать вывод, что по самой своей природе он носит прогностический характер, т. е. отражает не столько состояние дел в данный момент, сколько прогноз на близкое (для поверхностного уровня) или более далекое (для глубинных уровней) будущее.

Согласно деятельностной парадигме познавательное действие возникает в ответ на рассогласование прогнозируемых событий на «сенсорном входе» с тем, что реально имеет место или в ответ на совершение самим субъектом действия, которое должно привести к *прогнозируемому изменению чувственных впечатлений.*

В первом случае познавательное действие будет строиться по схеме (С. Д. Смирнов): 01 - С1 - Р1 - 02 - С2 - Р2 и т. д., где 01 - исходный образ, С1 - стимул, не вписавшийся в исходный образ и требующий для своей ассимиляции изменения образа, Р1 - действие, вызванное рассогласованием ожидаемого и реально имеющего место сенсорного события, 02 -модифицированный образ мира и т. д. Во втором случае процесс построения и уточнения образа начинается с собственного действия субъекта: 01 - Д1 (действие) - С1 - 02 - Д2 - С2 и т. д., где 01 - исходный образ, Д1 - активное действие субъекта, С1 - возникающее в результате действия изменение стимуляции, 02 - уточненный образ и т. д.

Виды восприятия выделяют: восприятие предметов, времени, восприятие отношений, движений, пространства, восприятие человека.

Движение окружающих нас предметов мы способны воспринимать благодаря тому, что перемещение происходит обычно на каком-либо фоне, это позволяет сетчатке глаза последовательно воспроизводить происходящие изменения в положении движущихся тел по отношению к тем элементам, перед которыми или позади которых и перемещается предмет. Интересно, что в темноте неподвижно светящаяся точка кажется движущейся *(автокинетический эффект).*

Восприятие видимого движения определяется данными о пространственном положении объектов, то есть связано со зрительным восприятием степени удаленности предмета и оценкой направления, в котором расположен тот или иной предмет.

Восприятие пространства основывается на восприятии величины и формы предметов с помощью синтеза зрительных, мышечных и осязательных ощущений, а также на восприятии объема и удаленности предметов, что обеспечивается бинокулярным зрением.

*Восприятие времени. П*ока не удалось обнаружить механизм, прямо или косвенно преобразующий физические интервалы времени в соответствующие сенсорные сигналы.

Самыми популярными кандидатами на роль этого механизма остаются связанные со временем физиологические процессы. Такими «биологическими часами» назывались сердечный ритм и метаболизм (то есть обменные процессы) тела. Достаточно точно установлено, что восприятие времени меняют некоторые медикаменты, влияющие прежде всего на ритмику нашего организма. Хинин и алкоголь заставляют время течь медленнее. Кофеин, по-видимому, ускоряет его, подобно лихорадке. С другой стороны марихуана и гашиш имеют, хотя и сильное, но непостоянное влияние на восприятие времени, они

могут приводить как к ускорению, так и замедлению субъективного времени. Все воздействия, ускоряющие процессы в организме, ускоряют для нас и течение времени, а физиологические депрессанты замедляют его.

Существует *тенденция переоценивать отрезки времени менее одной секунды и недооценивать интервалы более одной секунды.* Если отметить начало и конец отрезка времени двумя щелчками, а между ними оставить паузу (наполненный интервал), то он будет восприниматься как более короткий по сравнению с равным ему отрезком, заполненный серией щелчков.

Любопытно, что *более коротким по времени кажется произнесение осмысленного предложения, чем набора бессмысленных слогов,* произносимых столько же времени. Заполненный интенсивной деятельностью временный интервал кажется более протяженным; систематически переоцениваются (в продолжительности) интервалы, не заполненные значительными для человека событиями.

Мы осознаем длительность (так же как и пространство) лишь тогда, когда существует временной интервал между моментом пробуждения потребности и моментом ее удовлетворения, то есть когда время мы воспринимаем как препятствие (ждем чего-то или кого-то). В противном случае мы не обращаем внимания на переживание нами времени. Отсюда следует основной закон восприятия времени, сформулированный Вундтом: *«Всякий раз, когда мы обращаем свое внимание на течение времени, оно кажется длиннее».* Никогда минута не покажется нам столь длинной, как тогда, когда мы следим за стрелкой часов, проходящей 60 делений.

Имеются большие индивидуальные различия в способности оценивать время. Эксперименты показали, что одно и то же может пройти для десятилетнего ребенка в пять раз быстрее, чем для шестидесятилетнего человека. У одного и того же испытуемого восприятие времени чрезвычайно варьирует в зависимости от душевного и физического состояния. При подавленности или фрустрации время течет медленно. Время, насыщенное в прошлом переживаниями, деятельностью, вспоминается как более продолжительное, а длительный период жизни, наполненный малоинтересными событиями, вспоминается как быстро прошедший. Протяженность времени меньше 5 минут при воспоминании обычно кажется больше своей величины, а более длительные промежутки вспоминаются как уменьшенные.

Наша способность судить о длительности времени позволяет образовать *временное измерение - ось времени, на которой мы более или менее точно размещаем события.* Текущий момент (сейчас) отмечает особую точку на этой оси, события прошлого размещаются до, а события ожидаемого будущего - после этой точки. Это общее восприятие отношений настоящего и будущего носит название *«временной перспективы».*

Сенсорная депревация Ошеломляющие данные дали эксперименты с полной сенсорной изоляцией. Людей погружали в сосуд с водой при температуре комфорта, причем они ничего не видели и не слышали, а покрытие на их руках препятствовало получению осязательных ощущений. Испытуемые вскоре обнаруживали, что структура их поля восприятия начинала изменяться, все более частыми становились галлюцинации и самовнушенные восприятия времени. Когда период изоляции заканчивался, обычно обнаруживалась потеря способности ориентироваться в окружающем мире. Эти люди оказывались неспособными различать формы объектов (шар и пирамиду), а иногда даже воспринимали эти формы в измененном виде (называли трапецию квадратом).

Они видели изменение цвета там, где оно не происходило и т. п.

Как известно, прием сигнала может происходить на двух уровнях - *Сознательное и подсознательное восприятие*.

На нижнем уровне окружающая нас энергия воздействует на наши органы чувств, и как только энергия раздражителей становится достаточной для того, чтобы возбудить один из рецепторов, она превращается в закодированное сообщение, которое будет передано в мозг. Этот предел чувствительности каждого рецептора, за которым уже не может

наступить возбуждение, называется *физиологическим порогом.*
На более высоком уровне сигнал, чтобы быть воспринятым, должен затем превысить другой порог - *порог восприятия.* Это порог сознательного опознания. Он контролируется ретикулярной формацией мозга (подструктура мозга, которая отвечает за активизацию деятельности мозга и его коры). Эксперименты Грегори показали, что одного фотона может быть достаточно, чтобы возбудить рецептор в сетчатке глаза, но потребовалось 8 таких порций энергии для того, чтобы наш мозг воспринял светящуюся точку, чтобы человек осознал, что видит светящуюся точку. Физиологический порог определен генетически и может изменяться только в зависимости от возраста или других физиологических факторов, а порог восприятия изменчив, он зависит от уровня бодрствования мозга, от внимания мозга к сигналу, который преодолел физиологический порог.
Итак, между этими двумя порогами существует зона чувствительности, в которой возбуждение рецепторов влечет за собой передачу сообщения, но оно не доходит до сознания. Эти сигналы поступают в мозг и перерабатываются низшими центрами мозга *(подсознательное, подпороговое восприятие),* не доходя до коры мозга и не осознаваясь человеком, но эта информация накапливаясь, способна влиять на поведение человека. Такой же эффект подсознательного восприятия возможен, если время воздействия или интервал между сигналами был менее 0,1 сек, и сигналы не успели обработаться на уровне сознания.
Преднамеренное и непреднамеренное. В зависимости от целенаправленного характера деятельности *восприятие* личности восприятие разделяют на преднамеренное (произвольное) и непреднамеренное (непроизвольное).
Непреднамеренное (непроизвольное) восприятие вызывается как особенностями предметов окружения (их яркостью, рядоположностью, необычностью), так и соответствием их интересам личности. В непреднамеренном восприятии нет заранее поставленной цели деятельности. Отсутствует в нем и волевая активность.
В *преднамеренном восприятии* человек ставит цель деятельности, прилагая определенные волевые усилия для лучшей реализации возникшего намерения, произвольно выбирает объекты восприятия.
В процессе познания человеком окружающей действительности восприятие может переходить в наблюдение. Наблюдение является наиболее развитой формой преднамеренного восприятия. *Под наблюдением понимается целенаправленное, планомерно осуществляемое восприятие объектов, в познании которых заинтересована личность.*
Наблюдение характеризуется большой активностью личности. Человек воспринимает не все из того, что бросилось в глаза, а вычленяет наиболее важное или интересующее его.
Дифференцируя предметы восприятия, наблюдатель организует восприятие таким образом, чтобы предметы восприятия не ускользнули из поля его деятельности
Систематический характер целенаправленного восприятия дает возможность проследить явление в развитии, отметить его качественные, количественные, периодические изменения. Благодаря включению активного мышления в ход наблюдения главное отделяется от второстепенного, важное от случайного. Мышление помогает четко дифференцировать предметы восприятия. *Благодаря наблюдению обеспечивается связь восприятия с мышлением и речью.* В наблюдении восприятие, мышление и речь объединяются в единый процесс умственной деятельности.
В акте наблюдения обнаруживается чрезвычайная устойчивость произвольного внимания человека. Благодаря этому наблюдатель в течение длительного времени может производить наблюдение, а при необходимости неоднократно повторять его. Если человек систематически упражняется в наблюдении, совершенствует культуру наблюдения, то у него развивается такое свойство личности, как наблюдательность.
Наблюдательность заключается в умении подмечать характерные, но малозаметные

особенности предметов и явлений. Она приобретается в процессе систематических занятий любимым делом и поэтому связана с развитием профессиональных интересов личности.

Взаимосвязь наблюдения и наблюдательности отражает взаимосвязь между психическими процессами и свойствами личности. Наблюдательность, ставшая свойством личности, перестраивает и структуру, и содержание всех психических процессов.

Нарушение восприятия При резком физическом или эмоциональном переутомлении иногда происходит повышение восприимчивости к обычным внешним раздражителям. Дневной свет вдруг ослепляет, окраска окружающих предметов делается необычно яркой. Звуки оглушают, хлопанье двери звучит как выстрел, звон посуды становится невыносимым. Запахи воспринимаются остро, вызывая сильное раздражение. Прикасающиеся к телу ткани кажутся шероховатыми. Видения могут быть подвижными или неподвижными, неменяющегося содержания (стабильные галлюцинации) и постоянно меняющиеся в виде разнообразных событий, разыгрывающихся, как на сцене или в кино (сценоподобные галлюцинации). Возникают одиночные образы (одиночные галлюцинации), части предметов, тела (один глаз, половина лица, ухо), толпы людей, стаи зверей, насекомые, фантастические существа. Содержание зрительных галлюцинаций оказывает очень сильное эмоциональное влияние: может пугать, вызывать ужас, или, напротив, интерес, восхищение, даже преклонение. Галлюцинирующего человека невозможно убедить, что галлюцинаторного образа не существует: «Как же вы не видите, ведь вот стоит собака, шерсть рыжая, вот она, вот...». Предполагают, что галлюцинации возникают при наличии гипнотической парадоксальной фазы работы мозга, при наличии тормозного состояния в коре мозга.

Выделяют псевдогаллюцинации - когда образы проецируются не во внешнее пространство, а во внутреннее: «голоса звучат внутри головы», видения воспринимаются «умственным взором». Псевдогаллюцинации могут быть в любой чувственной сфере: тактильные, вкусовые, зрительные, кинестические, звуковые, но в любом случае они не идентифицируются с реальными предметами, хотя и являются четкими образами, в мельчайших деталях, стойкие и непрерывные. Псевдогаллюцинации возникают спонтанно, независимо от воли человека и не могут быть произвольно изменены или изгнаны из сознания, носят характер «навязанности».

Сочетание псевдогаллюцинаций с симптомом отчужденности, «сделанности» («кем-то сделаны») называется синдромом Кандинского: у человека появляется чувство воздействия со стороны. Можно выделить 3 компонента этого синдрома: 1) идеаторный - «сделанность, насильственность мыслей», возникает неприятное чувство «внутренней раскрытости»; 2) сенсорный - «сделанность ощущений» («насильственно показывают картины...»); 3) моторный - «сделанность движений» («руками, ногами, телом кто-то действует, заставляет странно ходить, что-то делать...»).

От галлюцинаций следует отличать *иллюзии, то есть ошибочные восприятия реальных вещей или явлений.* Обязательное наличие подлинного объекта, хотя и воспринимаемого ошибочно, - главная особенность иллюзий, обычно разделяемых на эффективные, вербальные (словесные) и парейдолические.

Аффективные (аффект - кратковременное, сильное эмоциональное возбуждение) *иллюзии* чаще всего обусловлены страхом или тревожным подавленным настроением. В этом состоянии даже висящая на вешалке одежда может показаться грабителем, а случайный прохожий - насильником и убийцей.

Вербальные иллюзии заключаются в ложном восприятии содержания реально происходящих разговоров окружающих; человеку кажется, что эти разговоры содержат намеки на какие-то неблаговидные поступки, издевательства, скрытые угрозы по его адресу.

Очень интересны и показательны *парейдолические иллюзии,* обычно вызываемые снижением тонуса психической деятельности, общей пассивностью. Обычные узоры на

обоях, трещины на стенах или на потолке, различные светотени, воспринимаются как яркие картины, сказочные герои, фантастические чудовища, необыкновенные растения, красочные панорамы.

Существует группа *типичных* зрительных иллюзий, которые возникают практически у всех людей в случае определенной структуры расположения зрительных стимулов (например, вертикальные линии кажутся длиннее, чем горизонтальные линии, хотя фактически длина их одинакова).

Возможны нарушения мотивационных компонентов восприятия: когда внутренние конфликты между потребностями человека, «психологическая защита» могут искажать восприятие. Исследования показали, что процесс восприятия одного и того объекта (например, «чернильное пятно некой формы) строится различно в зависимости от того, какие мотивы побуждают деятельность человека.

КОНТРОЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ

1. Каковы виды и функции ощущений?
2. Охарактеризуйте строение и характеристики чувствительности анализаторов.
3. Чем отличается восприятие от ощущения?
4. В чем особенности восприятия времени и пространства?
5. Каковы свойства восприятия?
6. Каково соотношение объективной и субъективной реальности?
7. Что происходит с человеком в ситуации сенсорной депривации?
8. Какие нарушения восприятия встречаются?
9. Разработайте структурно-логическую схему изучаемого материала, сопоставьте логические схемы.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Брунер Д.* Психология познания. М., 1977.
2. *Годфруа Ж:* Что такое психология. М., 1994.
3. *Грегори Р. Л.* Глаз и мозг. Психология зрительного восприятия. М., 1970.
4. *Ловиненко А. Д.* Психология восприятия. М., 1987.
5. *Лурия А. Р.* Ощущения и восприятие. М., 1975.
6. Хрестоматия по ощущению и восприятию. МГУ, 1975.
7. *Грановская Р.М.* Элементы практической психологии Л., 1984.
8. *Миракян А. И.* Константность и полифункциональность восприятия. М., 1992.
9. Психология познавательных процессов. Самара, 1992.
10. Психология и педагогика (под ред. Радугина А. А.). М., 1997.
11. *Немое Р.М.* Психология. М., 1997.
12. *Маккена Т.* Истые галлюцинации. М., 1996.
13. *Цветкова Л. С.* Афазия и восприятие. М., 1997.

1.2. Внимание

Для восприятия любого явления необходимо, чтобы оно смогло вызвать ориентировочную реакцию, которая и позволит нам «настроить» на него свои органы чувств. Подобная *произвольная или непроизвольная направленность и сосредоточенность психической деятельности на каком-либо объекте восприятия и называется вниманием.* Без него восприятие невозможно.

Природа и сущность внимания вызывают серьезные разногласия в психологической науке. Некоторые специалисты даже сомневаются в существовании внимания как особой самостоятельной функции, считают его только стороной или моментом других

психических процессов. Но открытие нейронов внимания, клеток-детекторов новизны, изучение особенностей функционирования ретикулярной формации и особенно образования доминант, являющихся физиологическим коррелятом внимания, позволяет утверждать, что оно представляет собой психическое образование, чьи структуры анатомически и физиологически относительно независимы от сенсорных процессов. Сложности объяснения феномена внимания вызваны тем, что оно не обнаруживается в «чистом» виде, функционально оно всегда «внимание к чему-либо». Поэтому *внимание следует рассматривать как психофизиологический процесс, состояние,* характеризующее динамические особенности познавательных процессов. *Внимание и обусловливает избирательность, сознательный или полусознательный отбор информации, поступающей через органы чувств.*

Важнейшей особенностью протекания психических процессов является их избирательный, направленный характер. Этот избирательный, направленный характер психической деятельности связывают с таким свойством нашей психики, как внимание.

В отличие от познавательных процессов (восприятие, память, мышление и т. п.) внимание своего особого содержания не имеет; оно проявляется как бы внутри этих процессов и неотделимо от них. Внимание характеризует динамику протекания психических процессов.

Внимание - это направленность психики (сознания) на определенные объекты, имеющие для личности устойчивую или ситуативную значимость, сосредоточение психики (сознания), предполагающее повышенный уровень сенсорной, интеллектуальной или двигательной активности.

Характеризуя внимание как сложное психическое явление, выделяют ряд функций внимания. Сущность внимания проявляется прежде всего в отборе значимых, релевантных, т. е. соответствующих потребностям, соответствующих данной деятельности, воздействий и игнорировании (торможении, устранении) других - несущественных, побочных, конкурирующих воздействий. Наряду с функцией отбора выделяется функция удержания (сохранения) данной деятельности (сохранение в сознании образов, определенного предметного содержания) до тех пор, пока не завершится акт поведения, познавательная деятельность, пока не будет достигнута цель. Одной из важнейших функций внимания является регуляция и контроль протекания деятельности.

Внимание может проявляться как в сенсорных, так и мнемических, мыслительных и двигательных процессах. Сенсорное внимание связано с восприятием раздражителей разной модальности (вида). В связи с этим выделяют зрительное и слуховое сенсорное внимание. Объектами интеллектуального внимания как высшей его формы являются воспоминания и мысли. Наиболее изучено сенсорное внимание. Фактически все данные, характеризующие внимание, получены при исследовании этого вида внимания.

Свойства внимания - объем, сосредоточенность (концентрация), распределяемость, устойчивость, колебание, переключаемость.

Объем внимания измеряется тем количеством объектов, которые воспринимаются одновременно. Объединенные по смыслу объекты воспринимаются в большем количестве, чем не объединенные. У взрослого человека объем внимания равен 4-6 объектам.

Концентрация внимания есть степень сосредоточения сознания на объекте (объектах). Чем меньше круг объектов внимания, чем меньше участок воспринимаемой формы, тем концентрированнее внимание.

Концентрация внимания обеспечивает углубленное изучение познаваемых объектов и явлений, вносит ясность в представлении человека о том или ином предмете, его назначении, конструкции, форме.

Концентрация, направленность внимания могут успешно развиваться под влиянием специально организованной работы по развитию данных качеств.

Распределение внимания выражается в умении одновременно выполнять несколько действий или вести наблюдение за несколькими процессами, объектами. В некоторых профессиях распределение внимания приобретает особенно важное значение. Такими профессиями являются профессии шофера, летчика, педагога. Учитель объясняет урок и одновременно следит за классом, нередко он еще и пишет что-нибудь на классной доске.

С точки зрения физиологии распределение внимания объясняется тем, что, при наличии в коре головного мозга оптимальной возбудимости, в отдельных ее участках имеется лишь частичное торможение, в результате чего данные участки в состоянии управлять одновременно выполняемыми действиями.

Чем лучше человек овладел действиями, тем легче ему одновременно выполнять их.

Устойчивость внимания не означает сосредоточенности сознания в течение всего времени на конкретном предмете или его отдельной части, стороне. Под устойчивостью понимается общая направленность внимания в процессе деятельности. На устойчивость внимания значительное влияние оказывает интерес. Необходимым условием устойчивости внимания является разнообразие впечатлений или выполняемых действий. Однообразные действия снижают устойчивость внимания.

Физиологически это объясняется тем, что под влиянием длительного действия одного и того же раздражителя возбуждение по закону отрицательной индукции вызывает в том же участке коры торможение, что и ведет к снижению устойчивости внимания.

Влияет на устойчивость внимания и активная деятельность с объектом внимания. Действие еще более сосредоточивает внимание на объекте. Таким образом, внимание, сливаясь с действием и взаимно переплетаясь, создает крепкую связь с объектом.

Свойством, противоположным устойчивости, является *отвлекаемость.*

Физиологическое объяснение отвлекаемости - это или внешнее торможение, вызванное посторонними раздражителями, или продолжительное действие одного и того же раздражителя.

Отвлекаемость внимания выражается в колебаниях внимания, которые представляют собой периодическое ослабление внимания к конкретному объекту или деятельности. Колебания внимания наблюдаются даже при очень сосредоточенной и напряженной работе, что объясняется непрерывной сменой возбуждения и торможения в коре головного мозга. Однако через 15-20 минут колебания внимания могут привести к непроизвольному отвлечению от объекта, что лишний раз доказывает необходимость разнообразить в той или иной форме деятельность человека.

К свойствам внимания относится и переключение внимания.

Переключение внимания состоит в перестройке внимания, в переносе его с одного объекта на другой. Различают переключение внимания преднамеренное (произвольное) и непреднамеренное (непроизвольное). Преднамеренное переключение внимания сопровождается участием волевых усилий человека.

Непреднамеренное переключение внимания обычно протекает легко, без особого напряжения и волевых усилий.

Виды внимания Различают три вида внимания: непроизвольное, произвольное и послепроизвольное.

Непроизвольное внимание - непроизвольно, само собой возникающее внимание, вызванное действием сильного, контрастного или нового, неожиданного раздражителя или значимого и вызывающего эмоциональный отклик раздражителя.

В психологической литературе употребляют несколько синонимов для обозначения непроизвольного внимания. В некоторых исследованиях его называют пассивным, в других эмоциональным. Оба синонима помогают раскрыть особенности непроизвольного внимания. Когда говорят о пассивности, то оттеняют зависимость непроизвольного внимания от объекта, который его привлек, и подчеркивают отсутствие усилий со стороны человека, направленных на то, чтобы сосредоточиться. Когда непроизвольное внимание называют эмоциональным, то выделяют связь между объектом внимания и

эмоциями, интересами, потребностями. В этом случае также нет волевых усилий, направленных на сосредоточение: объект внимания выделяется в силу соответствия его причинам, побуждающим человека к деятельности.
Итак, непроизвольное внимание - это сосредоточение сознания на объекте в силу каких-то его особенностей.
Известно, что любой раздражитель, изменяя силу своего действия, привлекает внимание.
Новизна раздражителя также вызывает непроизвольное внимание.
Предметы, вызывающие в процессе познания яркий эмоциональный тон (насыщенные цвета, мелодичные звуки, приятные запахи), вызывают непроизвольное сосредоточение внимания. Еще большее значение для возникновения непроизвольного внимания имеют интеллектуальные, эстетические и моральные чувства. Предмет, вызвавший у человека удивление, восхищение, восторг, продолжительное время приковывает его внимание.
Интерес, как непосредственная заинтересованность чем-то происходящим и как избирательное отношение к миру, обычно связан с чувствами и выступает одной из важнейших причин длительного непроизвольного внимания к предметам.
Синонимами слова произвольное (внимание) являются слова активное или волевое. Все три термина подчеркивают активную позицию личности при сосредоточении внимания на объекте. Произвольное внимание - это сознательно регулируемое сосредоточение на объекте.
Человек сосредоточивается не на том, что для него интересно или приятно, но на том, что должен делать.
Этот вид внимания тесно связан с волей. Произвольно сосредоточиваясь на объекте, человек прилагает волевое усилие, которое поддерживает внимание в течение всего процесса деятельности. Своим происхождением произвольное внимание обязано труду.
Произвольное внимание возникает, когда человек ставит перед собой цель деятельности, выполнение которой требует сосредоточенности.
Произвольное внимание требует волевого усилия, которое переживается как напряжение, мобилизация сил на решение поставленной задачи. Волевое усилие необходимо, чтобы сосредоточиться на объекте деятельности, не отвлечься, не ошибиться в действиях.
Итак, причиной возникновения произвольного внимания к любому объекту является постановка цели деятельности, сама практическая деятельность, за выполнение которой человек несет ответственность.
Есть целый ряд условий, облегчающих произвольное сосредоточение внимания.
Сосредоточение внимания на умственной деятельности облегчается, если в познание включено практическое действие. Например, легче удержать внимание на содержании научной книги, когда чтение сопровождается конспектированием.
Важным условием поддержания внимания является психическое состояние человека. Утомленному человеку очень трудно сосредоточиться. Многочисленные наблюдения и опыты показывают, что к концу рабочего дня увеличивается количество ошибок при выполнении работы, а также субъективно переживается состояние усталости: трудно сосредоточить внимание. Эмоциональное возбуждение, вызванное причинами, посторонними для выполняемой работы (озабоченность какими-то другими мыслями, болезненное состояние и другие подобного рода факторы), значительно ослабляет произвольное внимание человека.
Произвольное внимание - сознательное сосредоточение на определенной информации, требует волевых усилий, утомляет через 20 минут.
Послепроизволъное внимание - вызывается через вхождение в деятельность и возникающий в связи с этим интерес, в результате длительное время сохраняется целенаправленность, снимается напряжение и человек не устает, хотя послепроизвольное внимание может длиться часами. Послепроизвольное внимание является самым эффективным и длительным.
Закономерность *циркуляции, флуктуации внимания* - через каждые 6-10 секунд мозг

человека отключается от приема информации на доли секунды, в результате какая-то часть информации может быть потеряна.

Исследования Б. М. Теплова и В. Д. Небылицына показали, что *качество внимания зависит от свойств нервной системы человека.*

Обнаружилось, что людям со слабой нервной системой дополнительные раздражители мешают сосредоточиться, а с сильной - даже повышают концентрацию внимания. Люди с инертной нервной системой испытывают затруднения в переключении и распределении внимания.

Однако и дефицит раздражителей, информации - фактор неблагоприятный. Исследования показали, что при изоляции человека от раздражителей, поступающих из окружающей среды и из собственного организма (сенсорная депривация, когда человека помещают в звуконепроницаемую камеру, надевают светонепроницаемые очки, помещают в теплую ванну для снижения кожной чувствительности), то нормальный физически здоровый человек довольно быстро начинает испытывать трудности в управлении своими мыслями, он теряет ориентировку в пространстве, в строении собственного тела, у него начинаются галлюцинации и кошмары. При обследовании людей после такой изоляции у них наблюдали нарушения восприятия цвета, формы, размера, пространства, времени, иногда утрачивалась константность восприятия.

Все это свидетельствует о том, что для нормального восприятия необходим определенный приток сигналов из внешней среды. В то же время избыточный приток сигналов приводит к понижению точности восприятия и ответа человека к ошибкам. Эти ограничения возможности одновременного восприятия нескольких независимых между собой сигналов, информация о которых поступает из внешней и внутренней среды, связаны с основной характеристикой внимания - его фиксированным объемом. Важной особенностью объема внимания является то, что оно мало поддается регулированию при обучении и тренировке. Но все-таки развивать внимание можно с помощью психологических упражнений, например:

1. «Игры индейцев» для развития объема внимания: двум или нескольким соревнующимся в течение короткого времени показывают сразу много предметов, после чего каждый отдельно говорит судье, что он видел, стараясь перечислить и подробно описать возможно большее число предметов. Так, один фокусник добился того, что быстро проходя мимо витрины, мог заметить и описать до 40 предметов.
2. «Печатная машинка» - это классическое театральное упражнение развивает навыки сосредоточения. Каждому человеку дается 1-2 буквы из алфавита, преподаватель называет слово и участники должны «выстучать» его на своей пишущей машинке. Называют слово и делают хлопок, затем делает хлопок тот человек, с чьей буквы начинается слово, затем хлопок учителя - вторая буква, хлопок ученика и т. д.
3. «Кто быстрее?» Людям предлагается как можно быстрее и точнее вычеркнуть в колонке любого текста какую-либо часто встречающуюся букву, например, «о» или «е». Успешность выполнения теста оценивается по времени его выполнения и количеству допущенных ошибок - пропущенных букв: чем меньше величина этих показателей, тем выше успешность. При этом надо поощрять успехи и стимулировать интерес.

Для тренировки переключения и распределения внимания задачу следует изменить: предлагается зачеркивать одну букву вертикальной чертой, а другую - горизонтальной или по сигналу чередовать зачеркивание одной буквы с зачеркиванием другой. Со временем задание можно усложнить. Например, одну букву зачеркивать, другую подчеркивать, а третью обводить кружком.

Цель такой тренировки - выработка привычных, доведенных до автоматизма действий, подчиненных определенной, четко осознаваемой цели. Время заданий варьируется в зависимости от возраста (мл. школьники - до 15 мин., подростки - до 30 мин.).

4. «Наблюдательность». Детям предлагается по памяти подробно описать школьный двор, путь из дома в школу -то, что они видели сотни раз. Такие описания младшие

школьники делают устно, а их одноклассники дополняют пропущенные детали. Подростки могут записать свои описания, а затем сравнить их между собой и с реальной действительностью. В этой игре выявляются связи внимания и зрительной памяти.

5. «Корректура». Ведущий пишет на листе бумаги несколько предложений с пропуском и перестановкой букв в некоторых словах. Ученику разрешается прочесть этот текст только один раз, сразу исправляя ошибки цветным карандашом. Затем он передает лист второму ученику, который исправляет оставленные ошибки карандашом другого цвета. Возможно проведение соревнований в парах.

6. «Пальцы». Участники удобно располагаются в креслах или на стульях, образуя круг. Следует переплести пальцы положенных на колени рук, оставив большие пальцы свободными. По команде «Начали» медленно вращают большие пальцы один вокруг другого с постоянной скоростью и в одном направлении, следя за тем, чтобы они не касались друг друга. Сосредоточить внимание на этом движении. По команде «Стоп» прекратить упражнение. Длительность 5-15 минут. Некоторые участники испытывают необычные ощущения: увеличения или отчуждения пальцев, кажущееся изменение направления их движения. Кто-то будет чувствовать сильное раздражение или беспокойство. Эти трудности связаны с необычностью объекта сосредоточения.

2. Закономерности памяти

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

Память связывает прошлое субъекта с его настоящим и будущим и является важнейшей познавательной функцией, лежащей в основе развития и обучения.

Память - основа психической деятельности. Без нее невозможно понять основы формирования поведения, мышления, сознания, подсознания. Поэтому для лучшего понимания человека необходимо как можно больше знать о нашей памяти.

Образы предметов или процессов реальной действительности, которые мы воспринимали ранее, а сейчас мысленно воспроизводим, называются представлениями.

Представления памяти являются воспроизведением, более или менее точным, предметов или явлений, когда-то действовавших на наши органы чувств. Представления воображения - это представление о предметах, которые в таких сочетаниях или в таком виде никогда нами не воспринимались. Представления воображения также основываются на прошлых восприятиях, но эти последние служат лишь материалом, из которого мы создаем с помощью воображения новые представления.

В основе памяти лежат ассоциации, или связи. Предметы или явления, связанные в действительности, связываются и в памяти человека. Мы можем, встретившись с одним из этих предметов, по ассоциации вспомнить другой, связанный с ним; *запомнить что-то - значит связать то, что требуется запомнить, с чем-то уже известным, образовать ассоциацию.*

С физиологической точки зрения ассоциация представляет собой временную нервную связь. Различают два рода ассоциаций: по смежности, по сходству и по контрасту. *Ассоциация по смежности* объединяет два явления, связанные во времени или в пространстве. Такая ассоциация по смежности образуется, например, при заучивании алфавита: при назывании буквы вспоминается следующая за ней. *Ассоциация по сходству* связывает два явления, имеющие сходные черты: при упоминании одного из них вспоминается другое.

Ассоциация по контрасту связывает два противоположных явления.

Кроме этих видов, существуют сложные ассоциации - *ассоциации по смыслу;* в них связываются два явления, которые и в действительности постоянно связаны: часть и целое, род и вид, причина и следствие. Эти связи, ассоциации по смыслу, являются

основой наших знаний.
Для образования временной связи требуется повторное совпадение двух раздражителей во времени, для образования ассоциации требуется повторение. Но одних повторений мало. Иногда многие повторения не дают результатов, а иногда, наоборот, связь возникает с одного раза, если в коре больших полушарий мозга возник сильный очаг возбуждения, облегчающий образование временной связи.
Более важным условием для образования ассоциации является деловое подкрепление, т. е. включение того, что требуется запомнить, в действия учащихся, применение ими знаний в самом процессе усвоения.
Основными процессами памяти являются *запоминание, сохранение, узнавание и воспроизведение.*
Запоминание - процесс, направленный на сохранение в памяти полученных впечатлений, предпосылка сохранения.
Сохранение - процесс активной переработки, систематизации, обобщения материала, овладения им.
Воспроизведение и узнавание - процессы восстановления прежде воспринятого. Различие между ними заключается в том, что узнавание имеет место при повторной встрече с объектом, при повторном его восприятии. Воспроизведение же происходит в отсутствие объекта.
Виды памяти:
1. *Непроизвольная память* (информация запоминается сама собой без специального заучивания, а в ходе выполнения деятельности, в ходе работы над информацией). Сильно развита в детстве, у взрослых ослабевает.
2. *Произвольная память* (информация запоминается целенаправленно с помощью специальных приемов). Эффективность произвольной памяти зависит:
1. *От целей запоминания* (насколько прочно, долго человек хочет запомнить). Если цель - выучить, чтобы сдать экзамен, то вскоре после экзамена многое забудется, если цель - выучить надолго, для будущей профессиональной деятельности, то информация мало забывается.
2. *От приемов заучивания.* Приемы заучивания бывают:
а) *механическое дословное многократное повторение* - работает механическая память, тратится много сил, времени, а результаты низкие. Механическая память - это память, основанная на повторении материала без его осмысливания;
б) *логический пересказ,* который включает логическое осмысление материала, систематизацию, выделение главных логических компонентов информации, пересказ своими словами - работает логическая память (смысловая) - вид памяти, основанный на установлении в запоминаемом материале смысловых связей. Эффективность логической памяти в 20 раз выше, лучше, чем механической памяти;
в) *образные приемы* запоминания (перевод информации в образы, графики, схемы, картинки) - работает образная память. Образная память бывает разных типов: зрительная, слуховая, моторно-двигательная, вкусовая, осязательная, обонятельная, эмоциональная;
г) *мнемотехнические приемы* запоминания (специальные приемы для облегчения запоминания).
Способность постоянно накапливать информацию, являющаяся важнейшей особенностью психики, носит универсальный характер, охватывает все сферы и периоды психической деятельности и во многих случаях реализуется автоматически, почти бессознательно. В качестве примера можно привести случай: совершенно неграмотная женщина заболела и в лихорадочном бреду громко выкрикивала латинские и греческие изречения, смысла которых явно не понимала. Оказалось, что в детстве она служила у пастора, имевшего обыкновение заучивать вслух цитаты античных классиков. Женщина невольно запомнила их навсегда, о чем, впрочем, до болезни сама не подозревала.
Память есть у всех живых существ. Появились данные о способности к запоминанию

даже у растений. В самом *широком смысле память можно определить как механизм фиксации информации, приобретенной и используемой живым организмом.* Человеческая память - это прежде всего накопление, закрепление, сохранение и последующее воспроизведение человеком своего опыта, т. е. всего, что с ним произошло. Память - это способ существования психики во времени, удержание прошлого, т. е. того, чего уже нет в настоящем. Поэтому *память -необходимое условие единства человеческой психики,* нашей психологической идентичности.

Структура памяти Большинство психологов признает существование нескольких уровней памяти, различающихся по тому, как долго на каждом из них может сохраняться информация. Первому уровню соответствует непосредственный или *сенсорный тип памяти.* Ее системы удерживают довольно точные и полные данные о том, как воспринимается мир нашими органами чувств на уровне рецепторов. Длительность сохранения данных 0,1-0,5 секунды.

Обнаружить, как действует наша сенсорная память, несложно. Закройте глаза, затем откройте их на мгновение и закройте снова. Проследите, как увиденная вами четкая, ясная картина сохраняется некоторое время, а потом медленно исчезает. Это - содержание сенсорной памяти. Если полученная таким образом информация привлечет внимание высших отделов мозга, она будет храниться еще около 20 секунд (без повторения или повторного воспроизведения сигнала, пока мозг ее обрабатывает и интерпретирует). Это второй уровень - *кратковременная память.*

Информация, подобная нескольким последним словам предложения (которое вы только что услышали или прочитали), номерам телефонов, чьим-нибудь фамилиям, может быть удержана кратковременной памятью в очень ограниченном объеме: пять-девять цифр, букв или название пяти-девяти предметов. И только делая сознательные усилия, вновь и вновь повторяя материал, содержащийся в кратковременной памяти, его можно удержать на неопределенно долгое время.

Следовательно, кратковременная память все же поддается сознательной регуляции, может контролироваться человеком. А «непосредственные отпечатки» сенсорной информации повторить нельзя, они сохраняются лишь десятые доли секунды и продлить их психика возможности не имеет.

Любая информация вначале попадает в кратковременную память, которая обеспечивает запоминание однократно предъявленной информации на короткое время, после чего информация может забыться полностью либо перейти в долговременную память, но при условии 1-2-кратного повторения. Кратковременная память (КП) ограничена по объему, при однократном предъявлении в КП помещается в среднем 7 ± 2. Это магическая формула памяти человека, т. е. в среднем с одного раза человек может запомнить от 5 до 9 слов, цифр, чисел, фигур, картинок, кусков информации. Главное добиться, чтобы эти «куски» были более информационно насыщены за счет группировки, объединения цифр, слов в единый целостный «кусок-образ». Объем кратковременной памяти у каждого человека индивидуален, по объему кратковременной памяти можно прогнозировать успешность обучения по формуле: ОКП/2 + 1 = балл учебный.

Долговременная память обеспечивает длительное сохранение информации. Она бывает двух типов: 1) ДП с сознательным доступом (т. е. человек может по своей воле извлечь, вспомнить нужную информацию); 2) ДП закрытая (человек в естественных условиях не имеет к ней доступа, лишь при гипнозе, при раздражении участков мозга может получить к ней доступ и актуализировать во всех деталях образы, переживания, картины всей жизни).

Оперативная память - вид памяти, проявляющийся в ходе выполнения определенной деятельности, обслуживающий эту деятельность благодаря сохранению информации, поступающей как из КП, так и из ДП, необходимой для выполнения текущей деятельности.

Промежуточная память обеспечивает сохранение информации в течение нескольких

часов, накапливает информацию в течение дня, а время ночного сна отводится организмом для очищения промежуточной памяти и категоризации информации, накопленной за прошедший день, перевода ее в долговременную память. По окончании сна промежуточная память опять готова к приему новой информации. У человека, который спит менее трех часов в сутки, промежуточная память не успевает очищаться, в результате нарушается выполнение мыслительных, вычислительных операций, снижается внимание, кратковременная память, появляются ошибки в речи, в действиях.

Для долговременной памяти с сознательным доступом свойственна *закономерность забывания:* забывается все ненужное, второстепенное, а также определенный процент и нужной информации.

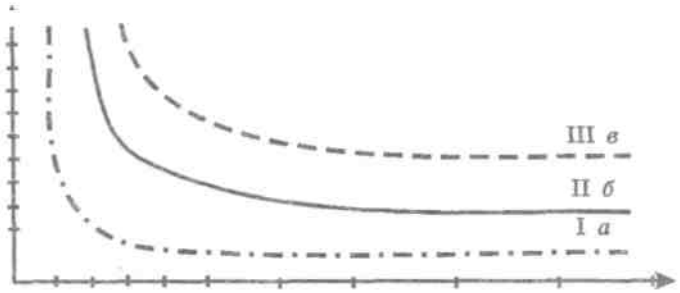
Забывание может быть полным или частичным, длительным или временным. При полном забывании материал не только не воспроизводится, но и не узнается. Частичное забывание материала происходит тогда, когда человек воспроизводит его не весь или с ошибками, а также когда узнает, но не может воспроизвести. Временное забывание физиологи объясняют торможением временных нервных связей, полное забывание - их угасанием. Исследования процесса забывания выявили интересную особенность: наиболее точное и полное воспроизведение сложного и обширного материала происходит обычно не сразу после заучивания, а спустя 2-3 дня. Такое улучшенное отсроченное воспроизведение называется реминисценцией.

Факторы забывания Большинство проблем с памятью связаны не с трудностями запоминания, а скорее - припоминания. Некоторые данные современной науки позволяют утверждать, что информация в памяти хранится неопределенно долго, но большей ее частью человек (в обычных для себя условиях) не может воспользоваться. Она ему практически недоступна, он ее «забыл», хотя и справедливо утверждает, что когда-то об этом «знал», читал, слышал, но... Это и есть забывание, временное ситуационное, внезапное, полное или частичное, избирательное и т.п., т.е. процесс, приводящий к утрате четкости и уменьшению объема могущих быть актуализированных в психике данных. Глубина забывания бывает поразительной, иногда «забывшие» отрицают сам факт своего знакомства с тем, что им надо вспомнить, не узнают то, с чем неоднократно сталкивались.

Забывание может быть обусловлено различными факторами. Первый и самый очевидный из них - *время.* Менее часа требуется, чтобы забыть половину механически заученного материала.

Для уменьшения забывания необходимо: 1) понимание, осмысление информации (механически выученная, но непонятая до конца информация забывается быстро и почти полностью - кривая 1 на графике); 2) повторение информации (первое повторение нужно через 40 минут после заучивания, т. к. через час в памяти остается только 50% механически заученной информации).

% запоминания информации
% А 100 90 80 70 60 50 40 30 20 10



1 2 3 4 5 10 15 30 60 90
Прошедшее время (в днях)
Рис. 3.1. Кривая забывания Эббингауза: *а* - бессмысленный материал; *б* - логическая обработка; *в* - при повторении

Необходимо чаще повторять в первые дни после заучивания, т. к. в эти дни максимальны потери от забывания. Лучше так: в первый день - 2-3 повторения, во второй день - 1-2 повторения, в третий-седьмой день - по одному повторению, затем одно повторение с интервалом в 7-10 дней. Помните, что 30 повторений в течение месяца эффективнее, чем 100 повторений за день. Поэтому систематическая, без перегрузки учеба, заучивание маленькими порциями в течение семестра с периодическими повторениями через 10 дней намного эффективнее, чем концентрированное заучивание большого объема информации в сжатые сроки сессии, вызывающее умственную и психическую перегрузку и почти полное забывание информации через неделю после сессии.

Забывание в значительной степени зависит от характера деятельности, *непосредственно предшествующей запоминанию и происходящей после нее.*

Отрицательное влияние предшествующей запоминанию деятельности получило название *проактивного торможения.* Отрицательное влияние следующей за запоминанием деятельности называют *ретроактивное торможение,* оно особенно ярко проявляется в тех случаях, когда вслед за заучиванием выполняется сходная с ним деятельность или если эта деятельность требует значительных усилий.

Когда мы отмечали, что забывание определяется временем, прошедшим после заучивания, то можно предположить очевидную зависимость: чем больше время нахождения информации в психике, тем глубже забывание. Но для психики характерны парадоксальные явления: пожилые люди (возраст - это временная характеристика) легко вспоминают о давно прошедшем, но столь же легко забывают только что услышанное. Этот феномен называется *«законом Рибо», законом обратного хода памяти.*

Важным фактором забывания обычно считают *степень активности использования имеющейся информации.* Забывается то, в чем нет постоянной потребности или необходимости. Это справедливо более всего по отношению к семантической памяти на информацию, полученную в зрелом возрасте.

Впечатления детства, двигательные навыки (езда на велосипеде, игра на гитаре, умение плавать) остаются достаточно устойчивыми в течение десятилетий, без каких-либо упражнений. Известен, впрочем, случай, когда человек, просидевший в тюрьме около трех лет, разучился завязывать не только галстук, но и шнурки на ботинках.

Забывание может быть обусловлено работой защитных механизмов нашей психики, которые вытесняют из сознания в подсознание травмирующие нас впечатления, где они затем более или менее надежно удерживаются. Следовательно, «забывается» то, что

нарушает психологическое равновесие, вызывает постоянное негативное напряжение («мотивированное забывание»).
Формы воспроизведения:
• узнавание - проявление памяти, которое возникает при повторном восприятии объекта;
• воспоминание, которое осуществляется при отсутствии восприятия объекта;
• припоминание, представляющее собой наиболее активную форму воспроизведения, во многом зависящую от ясности поставленных задач, от степени логической упорядоченности запоминаемой и хранимой в ДП информации;
• реминисценция - отсроченное воспроизведение ранее воспринятого, казавшегося забытым;
• эйдетизм - зрительная память, долго сохраняющая яркий образ со всеми деталями воспринятого.
Виды памяти В соответствии с типом запоминаемого материала выделяют следующие четыре вида памяти. Генетически первичной считают двигательную память, т. е. способность запоминать и воспроизводить систему двигательных операций (печатать на машинке, завязывать галстук, пользоваться инструментами, водить машину и т. п.). Затем формируется образная память, т. е. возможность сохранять и в дальнейшем использовать данные нашего восприятия. В зависимости от того, какой анализатор принимал наибольшее участие в формировании образа, можно говорить о пяти подвидах образной памяти: зрительной, слуховой, осязательной, обонятельной и вкусовой. Психика человека ориентирована прежде всего на зрительную и слуховую память, отличающуюся большой дифференциацией (особо «память» на лица, ситуации, интонации и т. п.).
Практически одновременно с двигательной формируется эмоциональная память, представляющая собой запеча-ление пережитых нами чувств, собственных эмоциональных состояний и аффектов. Человек, которого сильно испугала выскочившая из подъезда собака, еще долго будет вздрагивать, проходя мимо (память страха, стыда, слепой ярости и т. п.). Высшим видом памяти, присущим только человеку, считается вербальная (иногда называемая *словесно-логической или семантической)* память. С ее помощью образуется информационная база человеческого интеллекта, осуществляется большинство мыслительных действий (чтение, счет и т. п.). Семантическая память как продукт культуры включает в себя формы мышления, способы познания и анализа, основные грамматические правила родного языка.

2.1. Расстройства памяти

Память - одна из самых уязвимых способностей человека, ее многообразные нарушения весьма распространены. Как отмечал Ларошфуко: «все жалуются на свою память, но никто не жалуется на свой разум». Типичные расстройства памяти наглядно демонстрируют ее зависимость от всего комплекса личностных особенностей человека, а их анализ позволяет лучше понять память именно как психологический феномен.
Индивидуальные параметры человеческой памяти отличаются очень большим диапазоном, поэтому понятие «нормальная память» достаточно расплывчато. Например, ваши воспоминания вдруг становятся живее и резче, детальнее обычного, в них воспроизводятся самые мелкие подробности, вы и не подозревали, что все это «помните». В этом случае говорят о *гиперфункции памяти,* которая связана обычно с сильным возбуждением, лихорадочным волнением, приемом некоторых наркотиков или гипнотическим воздействием.
Нарушение эмоционального равновесия, чувства неуверенности и тревожности задают тематическую направленность гиперфункции памяти, которая принимает в этих случаях форму *навязчивых воспоминаний.* Мы непреодолимо вспоминаем (в самой яркой образной форме) свои крайне неприятные или позорные поступки. Изгнать подобные воспоминания практически невозможно: они возвращаются вновь и вновь, вызывая у нас чувство стыда

и раскаяния («память совести»).
Гораздо чаще встречается ослабление функций памяти, частичная утрата способности сохранять или воспроизводить имеющуюся информацию. К самым ранним проявлениям ухудшения памяти относится *ослабление избирательной репродукции,* затруднения в воспроизводстве необходимого в данный момент материала (дат, имен, названий, терминов и т. п.). Затем ослабление памяти может принять форму *прогрессирующей амнезии.* Ее причины: алкоголизм, травмы, склероз, возрастные и негативные личностные изменения, некоторые заболевания.
При амнезии вначале утрачиваются способности запоминать новую информацию, а затем последовательно сокращаются информационные запасы памяти. В первую очередь забывается то, что было усвоено совсем недавно, т. е. новые данные и новые ассоциации, затем утрачиваются воспоминания о последних годах жизни. Зафиксированные в памяти события детства, юности сохраняются гораздо дольше.
Быстрее люди утрачивают память, связанную с правилами сложных мыслительных действий, комплексных оценок, устойчивее всего манера держаться, походка и т. п.
Нарушение непосредственной памяти, или «корсаковский синдром», проявляется в том, что нарушена память на текущие события, человек забывает, что он только что сделал, сказал, увидел, поэтому накопление нового опыта и знаний становится невозможным, хотя прежние знания могут сохраняться.
Могут наблюдаться нарушения динамики мнестической деятельности (Б. В. Зейгарник): человек то хорошо запоминает, но спустя короткое время не может это сделать, например, человек заучивает 10 слов. И после 3-го предъявления - запомнил 6 слов, а после пятого - уже может сказать лишь 3 слова, после шестого - опять 6 слов, т. е. происходят колебания мнестической деятельности. Указанное нарушение памяти часто наблюдается у больных с сосудистыми заболеваниями мозга, а также после травмы мозга, после интоксикаций как проявление общей умственной истощаемости. Достаточно часто встречаются забывчивость, неточность усвоения информации, забывание намерений как следствие эмоциональной неустойчивости человека.
Выделяют также нарушения опосредованной памяти, когда опосредованные способы запоминания, например рисунки, символы, связанные с некоей информацией, не помогают, а затрудняют работу памяти, т. е. подсказки не помогают в этом случае, а мешают.
Если при полноценном функционировании памяти наблюдается «эффект Зейгарник», т.е. незавершенные действия запоминаются лучше, то при многих нарушениях памяти происходит и нарушение мотивационных компонентов памяти, т. е. незавершенные действия забываются.
Интересны факты обманов памяти, имеющих обычно форму крайне односторонней избирательности воспоминаний, *ложных воспоминаний (конфибуляции) и искажений* памяти. Обусловлены они обычно сильными желаниями, неудовлетворенными потребностями и влечениями. Простейший случай: ребенку дают конфету, он ее быстро съедает, а затем «забывает» об этом и совершенно искренне доказывает, что он ничего не получал. Переубедить его (как и многих взрослых) в подобных случаях практически не удается. Память легко становится рабой человеческих страстей, предубеждений и влечений. Именно поэтому непредвзятые, объективные воспоминания о прошлом - большая редкость. Искажения памяти часто связаны с ослаблением способности различать свое и чужое, то, что человек переживал в действительности, и то, о чем он слышал или читал. При многократном повторении таких воспоминаний происходит их полная *персонификация,* т. е. человек совершенно естественно и органично считает своими чужие мысли, идеи, которые он иногда сам и отвергал, вспоминает о деталях событий, в которых никогда не участвовал. Это показывает, насколько память тесно связана с воображением, фантазией и с тем, что иногда называют психологической реальностью.

Оказалось, что большую роль в закреплении информации играют те же подкорковые области (прежде всего лимбическая система), которые ответственны за аффективную и мотивационную активацию психики.

Было установлено, что повреждения затылочных долей мозга вызывает нарушение зрения, лобных долей - эмоций, разрушение левого полушария негативно влияет на речь и т. п. Но, ко всеобщему удивлению, до самого последнего времени приходилось констатировать тот факт, что не только животные, но и люди могут переносить обширные повреждения мозга без явных нарушений памяти. Единственно обнаруженная закономерность носила самый общий характер: чем *обширнее повреждения мозга, тем серьезнее его последствия для памяти.* Это положение называется *законом действия массы:* память разрушается пропорционально весу разрушенной мозговой ткани. Даже удаление 20% мозга (при хирургических операциях) не приводит к утрате памяти. Поэтому возникли сомнения в существовании локализованного центра памяти, ряд психологов однозначно утверждали, что органом памяти следует считать весь мозг.

При прямом воздействии на некоторые участки мозга в сознании могут всплывать сложные цепи воспоминаний, т. е. человек вдруг вспоминает то, что давно забыл, и легко продолжает помнить «забытое» после операции. Во-вторых, был найден если не центр памяти, то, во всяком случае, участок, регулирующий перевод данных из кратковременной памяти в долговременную, без чего запоминание вновь поступившей новой информации невозможно. Этот центр называется «гиппокамп» и расположен в височной доле мозга. После двустороннего удаления гиппокампа больные сохраняли память о том, что было до операции, но запоминание новых данных не наблюдалось.

На процессы памяти пытаются воздействовать также фармакологическими и физическими факторами. Многие ученые считают, что поиски в области управления памятью должны быть направлены на создание биологически активных соединений, избирательно влияющих на процессы обучения (скажем, кофеин, биогенные амины), кратковременную или долговременную память (вещества, тормозящие синтез ДНК и РНК, влияющие на обмен белков и др.), на создание и формирование энграмм - веществ, влияющих на изменение белков клетки (от протоплазмы до сомы).

Сейчас изучение фармакологических средств, влияющих на память, идет стремительно. Установлено, что давным-давно известные гормоны гипофиза могут служить стимуляторами памяти. «Короткие» цепочки из аминокислот - пептиды, особенно вазопрессин, кортикотропин значительно улучшают кратковременную и долговременную память.

Согласно гипотезе о физической структуре памяти, в основе феномена памяти лежит пространственно-временной паттерн биоэлектрической активности нервных популяций - дискретной и электротонической. Поэтому для управления памятью более адекватно воздействие на мозг и его подсистемы электрическими, электромагнитными факторами. Успеха можно добиться путем влияния на мозг различными физическими факторами - электрическими и акустическими.

Все это говорит о реальной возможности управления памятью.

Память можно развивать, тренировать, значительно улучшать, повышать ее продуктивность. Продуктивность памяти складывается из параметров: объем, быстрота, точность, длительность, готовность к запоминанию и воспроизведению. На продуктивность памяти влияют субъективные и объективные причины. К субъективным причинам относятся: интерес человека к информации, выбранный тип запоминания, применяемые приемы запоминания, врожденные способности, состояние организма, предшествующий опыт.

К объективным факторам, влияющим а продуктивность памяти относятся: характер материала, количество материала, наглядность материала, его ритмичность, осмысленность и понятность, его связность и особенности обстановки, в которой происходит заучивание.

Подводя итог, подчеркнем, что *память обеспечивает целостность и развитие личности человека, занимает центральное положение в системе познавательной деятельности.*

КОНТРОЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ

1. Возможна ли разумная деятельность без внимания? Какие виды и качества внимания проявляются у человека?
2. Что нужно практически сделать, чтобы предупредить забывание важного материала? Какие факторы влияют на забывание?
3. Чем отличается оперативная память от кратковременной? Какие виды и процессы памяти у вас наиболее эффективны?
4. Что такое мнемонические приемы?
5. Как проявляются расстройства памяти?
6. Почему память занимает центральное место в познавательной деятельности?
7. Какие существуют методы воздействия на память человека?

ЛИТЕРАТУРА

1. *Аткинсон Р.* Человеческая память и процесс обучения. М., 1980.
2. *Вейн А.М., Каменецкая Б.И.* Память человека. М., 1973.
3. *Аткинсон Р.* Память и уход за ней. Орел, 1992.
4. *Андреев О. А, Хромов Л. Н.* Техника тренировки памяти. Екатеринбург, 1992.
5. *Баскакова И. Л.* Внимание дошкольника, методы развития. М., 1993.
6. *Голубева Э.А.* Индивидуальные особенности памяти. М., 1980.
7. *Годфруа Ж.* Что такое психология. М., 1994.
8. *Лезер Ф.* Тренировка памяти. М., 1990.
9. *Лапп Д.* Улучшаем память в любом возрасте. М., 1993.
10. *Матюгин И. Ю., Чаекаберья Е. И.* Развитие образной памяти. М., 1993.
11. *Норманд Д.* Память и научение. М., 1985.
12. *Постовит В. А.* Память. СПб., 1993.
13. *Шабанов П.Д., Бородкин Ю.С.* Нарушения памяти и их коррекция. Л., 1989.
14. Развитие памяти. Рига, 1991.

3. Мышление

Наше познание окружающей действительности начинается с ощущений и восприятия и переходит к мышлению. *Функция мышления - расширение границ познания путем выхода за пределы чувственного восприятия.* Мышление позволяет с помощью умозаключения раскрыть то, что не дано непосредственно в восприятии.
Задача мышления - раскрытие отношений между предметами, выявление связей и отделение их от случайных совпадений. Мышление оперирует понятиями и принимает на себя функции обобщения и планирования.
Мышление - наиболее обобщенная и опосредованная форма психического отражения, устанавливающая связи и отношения между познаваемыми объектами.
Известно, что человек, выросший в полной изоляции от человеческой культуры, так никогда и не сможет научиться правильному, с нашей точки зрения, мышлению. Именно таким является ребенок Виктор, выросший в джунглях и описанный Ж. Годфруа. Таким образом, *навыки и способы мышления развиваются у человека в онтогенезе при воздействии среды - человеческого общества.*
А как исторически изменялись формы мышления человека, закрепленные культурой общества? Это изменение связано с общей культурной эволюцией. Например, исчисление у культурно отсталых народов неразрывно связано с практическими нуждами и не

мыслится в отрыве от предмета исчисления. На просьбу сосчитать следует вопрос: «Что считать?» Так, медведей можно считать только до 6, так как «никому не доводилось убить больше на охоте». Так же обстоит дело и с другими абстрактными понятиями. Таким образом, мышление в слаборазвитых обществах носит *«прелогический» характер.*

С развитием общества мышление эволюционирует и все более переходит к обобщенному, теоретическому мышлению в понятиях. Появляются и развиваются абстракции числа, пространства и времени. Так же как развитие технического потенциала общества приводит к оперированию физическими явлениями, не поддающимися восприятию нашими органами чувств, и мышление переходит к оперированию понятиями, не имеющими не только чувственных, но и вообще каких-либо представлений. Хорошим примером для иллюстрации этого являются многие понятия современной ядерной физики.

3.1. Развитие мышления в персоногенезе

Развитие мышления ребенка происходит постепенно. Поначалу оно в большой степени определяется развитием манипулирования предметами. Манипулирование, которое вначале не имеет осмысленности, затем начинает определяться объектом, на который оно направлено, и приобретает осмысленный характер.

Интеллектуальное развитие ребенка осуществляется в ходе его предметной деятельности и общения, в ходе освоения общественного опыта.

Наглядно-действенное, наглядно-образное и словесно-логическое мышление - последовательные ступени интеллектуального развития. Генетически наиболее ранняя форма мышления - *наглядно-действенное* мышление, первые проявления которого у ребенка можно наблюдать в конце первого - начале второго года жизни, еще до овладевания им активной речью. Уже первые предметные действия ребенка обладают рядом важных особенностей. При достижении практического результата выявляются некоторые признаки предмета и его взаимоотношения с другими предметами; возможность их познания выступает как свойство любого предметного манипулирования. Ребенок сталкивается с предметами, созданными руками человека, и таким образом вступает в предметно-практическое общение с другими людьми. Первоначально взрослый является основным источником и посредником знакомства ребенка с предметами и способами их употребления.

Общественно выработанные обобщенные способы употребления предметов и есть те первые знания (обобщения), которые ребенок усваивает с помощью взрослого из общественного опыта. Также на развитие мышления большое влияние оказывает развивающаяся речь, несущая появление множества понятий.

Надо отметить, что восприятие слов (сенсорная речь) появляется у ребенка после 6 месяцев, однако слово пока еще не является самостоятельным сигналом. Оно воспринимается как один из компонентов раздражителей. Если в вопросе «Где мама?» изменить интонацию или голос, то прежняя реакция исчезнет. Когда ребенок начинает произносить первые слова, то обычно они относятся не к конкретному предмету, а ко всей ситуации в целом.

Итак, вернемся к развитию мышления. Примитивная чувственная абстракция, при которой ребенок выделяет одни стороны и отвлекается от других приводит к первому *элементарному обобщению.* В результате создаются первые, неустойчивые группировки предметов в классы и причудливые классификации. Так, ребенок может обозначать одним словом плюшевую собачку, меховую шубу и живую кошку, классифицируя их по признаку наличия меха. Или называть словом «ключ» все блестящие предметы.

Эти «обобщения» по большей части осуществляются не на основании существенных свойств, а на основании эмоционально ярких частностей, которые привлекают внимание ребенка. Кроме того, к обобщениям ребенка часто примешивается ассоциация. У. Минто описал случай, когда ребенок сначала называл словом «ма» только свою маму, затем по

ассоциации (по смежности) перенес это понятие на мамину швейную машину, затем по смутному сходству внешнего вида и звуков - на шарманку, затем, опять-таки по смежности, на обезьяну, которую он видел у шарманщика, и, наконец, снова по схожести признаков, - на свою резиновую обезьянку.

Важной основой для мыслительной деятельности ребенка является наблюдение. Мыслительная деятельность выражается, прежде всего, в сопоставлении и сравнении. При этом усваиваются различия между такими понятиями, как вещь и свойства вещи. Наблюдая окружающее, ребенок замечает регулярность в следовании некоторых явлений, например то, что за накрытием стола следует еда. Эти наблюдения еще далеки от сознания закономерностей, но служат основой для развития понимания причинно-следственных связей.

Ребенок учится делать умозаключения, порей весьма забавные. Вот любопытный пример синтеза, который осуществил некий Миша: в доме травили тараканов и обработали щель за шкафом. Чтобы Миша туда не лазил, ему сказали, что там «страшно и плохо пахнет». Миша задумался и сделал вывод: «Страшно и плохо пахнет. . . Серый Волк накакал?»

В возрасте 3-6 лет ребенок уже начинает подмечать относительность некоторых свойств и положений. «То, что у нас пол - у них - потолок!» - замечает 4-летняя девочка. «Камни тяжелее, чем лед: лед легче воды, а камни идут ко дну», - рассуждает 5-летний мальчик. Для характеристики таких умозаключений В. Штерн ввел термин *«трансдукция»* - *умозаключение, переходящее от одного частного случая к другому, минуя общее.*

Таким образом, наглядно-образное мышление ярко проявляется у дошкольников в возрасте 4-6 лет. Связь мышления с практическими действиями хотя и сохраняется, но не является такой тесной, прямой и непосредственной, как раньше. В ряде случаев не требуется практического манипулирования с объектом, но во всех случаях необходимо отчетливо воспринимать и наглядно представлять объект. То есть дошкольники мыслят лишь наглядными образами и еще не владеют понятиями (в строгом смысле), хотя широко используют слова (но слова играют еще роль обозначения предметов, а не как отражение существенных свойств предметов). Это наиболее отчетливо обнаруживается в экспериментах швейцарского психолога Ж. Пиаже. Детям в возрасте около 7 лет показывают два одинаковых шарика из теста. Ребенок внимательно разглядывает оба предъявленных предмета и говорит, что они равны. Затем у него на глазах один из шариков раскатывают в лепешку. Дети сами видят, что к этому шарику не прибавили теста, а просто изменили его форму. Тем не менее они считают, что количество теста в лепешке увеличилось. Дело в том, что наглядно-образное мышление детей еще непосредственно и полностью подчинено их восприятию, и поэтому они пока не могут отвлечься, абстрагироваться с помощью понятий от некоторых наиболее бросающихся в глаза свойств рассматриваемого предмета.

В своем становлении мышление проходит две стадии допонятийную и понятийную.

Допонятийное мышление - это начальная стадия развития мышления у ребенка, когда его мышление имеет другую, чем у взрослых, организацию; суждения детей -единичные, о данном конкретном предмете. При объяснении чего-либо все сводится ими к частному, знакомому. Большинство суждений - суждения по сходству, или суждения по аналогии, поскольку в этот период в мышлении главную роль играет память. Самая ранняя форма доказательства - пример. Учитывая эту особенность мышления ребенка, убеждая его или что-либо объясняя ему, необходимо подкреплять свою речь наглядными примерами.

Центральной особенностью допонятийного мышления является *эгоцентризм* (не путать с эгоизмом). Вследствие эгоцентризма ребенок до 5 лет не может посмотреть на себя со стороны, не может правильно понять ситуации, требующие некоторого отрешения от собственной точки зрения и принятия чужой позиции.

Эгоцентризм обусловливает такие особенности детской логики, как 1) нечувствительность к противоречиям, 2) *синкретизм* (тенденция связывать все со всем), 3) трансдукция (переход от частного к частному, минуя общее), 4) отсутствие представления о

сохранении количества. При нормальном развитии наблюдается закономерная замена мышления допонятийного, где компонентами служат конкретные образы, мышлением понятийным (абстрактным), где компонентами служат понятия и применяются формальные операции.

Понятийное мышление приходит не сразу, а постепенно, через ряд промежуточных этапов.

Так, Л. С. Выгодский выделял 5 этапов в переходе к формированию понятий.

Первый - ребенку 2-3 года - проявляется в том, что при просьбе положить вместе похожие, подходящие друг к другу предметы, ребенок складывает вместе любые, считая, что те, которые положены рядом, и есть подходящие, - это синкретизм детского мышления. На II этапе - дети используют элементы объективного сходства двух предметов, но уже третий предмет может быть похож только на один из первой пары - возникает цепочка попарного сходства. III этап проявляется в 6-8 лет, когда дети могут объединить группу предметов по сходству, но не могут осознать и назвать признаки, характеризующие эту группу. И, наконец, у подростков 9-12 лет появляется понятийное мышление, однако еще несовершенное, поскольку первичные понятия сформированы на базе житейского опыта и не подкреплены научными данными. Совершенные понятия формируются на V этапе, в юношеском возрасте 14-18 лет, когда использование теоретических положений позволяет выйти за пределы собственного опыта.

Итак, *мышление развивается от конкретных образов к совершенным понятиям, обозначенным словом.* Понятие первоначально отражает сходное, неизменное в явлениях и предметах.

Существенные сдвиги в интеллектуальном развитии ребенка возникают в школьном возрасте, когда его ведущей деятельностью становится учение, направленное на усвоение понятий по различным предметам. Эти сдвиги выражаются в познании все более глубоких свойств предметов, в формировании необходимых для этого мыслительных операций, возникновении новых мотивов познавательной деятельности. Формирующиеся у младших школьников мыслительные операции еще связаны с конкретным материалом, недостаточно обобщены; образующиеся понятия носят конкретный характер. Мышление детей этого возраста является *понятийно-конкретным.* Но младшие школьники овладевают уже и некоторыми более сложными формами умозаключений, осознают силу логической необходимости. На основе практического и наглядно-чувственного опыта у них развивается - сначала в простейших формах - *словесно-логическое мышление,* т. е. *мышление в форме абстрактных понятий.* Мышление выступает теперь не только в виде практических действий и не только в форме наглядных образов, а прежде всего в форме отвлеченных понятий и рассуждений.

В среднем и старшем школьных возрастах школьникам становятся доступны более сложные познавательные задачи. В процессе их решения мыслительные операции обобщаются, формализуются, благодаря чему расширяется диапазон их переноса и применения в различных новых ситуациях. Формируется система взаимосвязанных, обобщенных и обратимых операций. Развивается способность рассуждать, обосновывать свои суждения, осознавать и контролировать процесс рассуждения, овладевать его общими методами, переходить от его развернутых форм к свернутым формам. *Совершается переход от понятийно-конкретного к абстрактно-понятийному мышлению.*

Интеллектуальное развитие ребенка характеризуется закономерной сменой стадий, в которой каждая предыдущая стадия подготавливает последующие. С возникновением новых форм мышления старые формы не только не исчезают, а сохраняются и развиваются. Так, наглядно-действенное мышление, характерное для дошкольников, у школьников приобретает новое содержание, находя, в частности, свое выражение в решении все усложняющихся конструктивно-технических задач. *Словесно-образное* мышление также поднимается на более высокую ступень, проявляясь в усвоении

школьниками произведений поэзии, изобразительного искусства, музыки.

Виды мышления:

Наглядно-действенное мышление - вид мышления, опирающийся на непосредственное восприятие предметов, реальное преобразование в процессе действий с предметами.

Наглядно-образное мышление - вид мышления, характеризующийся опорой на представления и образы; функции образного мышления связаны с представлением ситуаций и изменений в них, которые человек хочет получить в результате своей деятельности, преобразующей ситуацию. Очень важная особенность образного мышления - становление непривычных, невероятных сочетаний предметов и их свойств. В отличие от наглядно-действенного мышления при наглядно-образном мышлении ситуация преобразуется лишь в плане образа.

Словесно-логическое мышление - вид мышления, осуществляемый при помощи логических операций с понятиями.

Различают теоретическое и практическое, интуитивное и аналитическое, реалистическое и аутистическое, продуктивное и репродуктивное мышление.

Теоретическое и практическое мышление различают по типу решаемых задач и вытекающих отсюда структурных и динамических особенностей. Теоретическое мышление - это познание законов, правил. Например, открытие периодического закона элементов Д. Менделеевым. Основная задача практического мышления - подготовка физического преобразования действительности: постановка цели, создание плана, проекта, схемы. Одна из важных особенностей практического мышления заключается в том, что оно развертывается в условиях жесткого дефицита времени. В практическом мышлении очень ограниченные возможности для проверки гипотез, все это делает практическое мышление подчас более сложным, чем теоретическое. Теоретическое мышление иногда сравнивают с мышлением эмпирическим. Здесь используется следующий критерий: характер обобщений, с которыми имеет дело мышление; в одном случае это научные понятия, а в другом- житейские, ситуационные обобщения.

Проводится также различие между интуитивным и аналитическим (логическим) мышлением. Обычно используются три признака: временной (время протекания процесса), структурный (членение на этапы), уровень протекания (осознанность или неосознанность). Аналитическое мышление развернуто во времени, имеет четко выраженные этапы, в значительной степени представлено в сознании самого мыслящего человека. Интуитивное мышление характеризуется быстротой протекания, отсутствием четко выраженных этапов, является минимально осознанным.

Реалистическое мышление направлено в основном на внешний мир, регулируется логическими законами, а аутистическое - связано с реализацией желаний человека (кто из нас не выдавал желаемое за действительно существующее).

Иногда используется термин «эгоцентрическое мышление», оно характеризуется прежде всего невозможностью принять точку зрения другого человека.

Важным является различение продуктивного и репродуктивного мышления, основанного на «степени новизны получаемого в процессе мыслительной деятельности продукта по отношению к занятиям субъекта».

Необходимо также различать непроизвольные мыслительные процессы от произвольных: непроизвольные трансформации образов сновидения и целенаправленное решение мыслительных задач.

По С. Л. Рубинштейну, всякий мыслительный процесс является актом, направленным на разрешение определенной задачи, постановка которой включает в себя цель и условия. Мышление начинается с проблемной ситуации, потребности понять. При этом решение задачи является естественным завершением мыслительного процесса, а прекращение его при недостигнутой цели будет воспринято субъектом как срыв или неудача. С динамикой мыслительного процесса связано эмоциональное самочувствие субъекта, напряженное в начале и удовлетворенное в конце.

Всякий мыслительный процесс совершается в обобщениях (понятиях), но, как правило, он, кроме понятий, включает в себя также образы. Существование художественного мышления, сравнений и метафор доказывает, что человек может мыслить образами. Включаясь в мыслительный процесс, образ преобразуется: на передний план выступают существенные в данном случае черты, остальные затеняются.

Начальной фазой мыслительного процесса является осознание проблемной ситуации. Сама постановка проблемы является актом мышления, часто это требует большой мыслительной работы.

Первый признак мыслящего человека - умение увидеть проблему там, где она есть. Возникновение вопросов (что характерно для детей) есть признак развивающейся работы мысли. Человек видит тем больше проблем, чем больше круг его знаний. Таким образом, мышление предполагает наличие каких-то начальных знаний.

От осознания проблемы мысль переходит к ее разрешению. Решение задачи осуществляется разными способами. Есть особые задачи (задачи наглядно-действенного и сенсомоторного интеллекта), для решения которых достаточно лишь по-новому соотнести исходные данные и переосмыслить ситуацию. (Представители гештальтпсихологии ошибочно пытались свести к такой схеме решение всех задач.)

В большинстве случаев для решения задач необходима некоторая база теоретических обобщенных знаний. Решение задачи предполагает привлечение уже имеющихся знаний в качестве средств и методов решения.

Применение правила включает две мыслительные операции:

- определить, какое именно правило привлечь для решения;
- применение общего правила к частным условиям задачи.

Автоматизированные схемы действия можно считать навыками мышления. Важно отметить, что роль мыслительных навыков велика именно в тех областях, где имеется очень обобщенная система знаний, например, при решении математических задач.

При решении сложной проблемы обычно намечается путь решения, который осознается как гипотеза. Осознание гипотезы порождает потребность в проверке. Критичность - признак зрелого ума. Некритический ум легко принимает любое совпадение за объяснение, первое подвернувшееся решение за окончательное.

Когда заканчивается проверка, мыслительный процесс переходит к окончательной фазе - суждению по данному вопросу.

Таким образом, мыслительный процесс - это процесс, которому предшествует осознание исходной ситуации (условия задачи), который является сознательным и целенаправленным, оперирует понятиями и образами, и который завершается каким-либо результатом (переосмысление ситуации, нахождение решения, формирование суждения и т. п.).

Выделяют 4 стадии решения проблемы:

- подготовка;
- созревание решения;
- вдохновение;
- проверка найденного решения.

Структура мыслительного процесса решения проблемы:

1. Мотивация (желание решить проблему).
2. Анализ проблемы (выделение «что дано», «что требуется найти», какие недостающие или избыточные данные и т. д.).
3. Поиск решения:

3.1. Поиск решения на основе одного известного алгоритма (репродуктивное мышление).

3.2. Поиск решения на основе выбора оптимального варианта из множества известных алгоритмов.

3.3. Решение на основе комбинации отдельных звеньев из различных алгоритмов.

3.4. Поиск принципиально нового решения (творческое мышление).

3.4.1. На основе углубленных логических рассуждений (анализ, сравнение, синтез, классификация, умозаключение и т. п.).
3.4.2. На основе использования аналогий.
3.4.3. На основе использования эвристических приемов.
3.4.4. На основе использования эмпирического метода проб и ошибок.
В случае неудачи:
3.5. Отчаяние, переключение на другую деятельность «период инкубационного отдыха» - «созревание идей», озарение, вдохновение, инсайд, мгновенное осознание решения некоторой проблемы (интуитивное мышление).
Факторы, способствующие «озарению»:
а) высокая увлеченность проблемой;
б) вера в успех, в возможность решения проблемы;
в) высокая информированность в проблеме, накопленный опыт;
г) высокая ассоциативная деятельность мозга (во сне, при высокой температуре, лихорадке, при эмоционально положительной стимуляции).
4. Логическое обоснование найденной идеи решения, логическое доказательство правильности решения.
5. Реализация решения.
6. Проверка найденного решения.
7. Коррекция (в случае необходимости возврат к этапу 2. *Мыслительная деятельность реализуется как на уровне сознания, так и на уровне бессознательного,* характеризуется сложными переходами и взаимодействиями этих уровней. В результате успешного (целенаправленного) действия получается результат, соответствующий предварительно поставленной цели, и результат, который не был предусмотрен в сознательной цели, он является по отношению к ней побочным (побочный продукт действия). Проблема осознанного и неосознанного конкретизировалась в проблему взаимоотношения прямого (осознаваемого) и побочного (неосознаваемого) продуктов действия. Побочный продукт действия также отражается субъектом, это отражение может участвовать в последующей регуляции действий, но оно не представлено в вербализованной форме, в форме сознания. Побочный продукт «складывается под влиянием тех конкретных свойств вещей и явлений, которые включены в действие, но не существенны с точки зрения цели».
Операции мыслительной деятельности К разрешению задачи мышление идет с помощью многообразных операций, таких как сравнение, анализ, синтез, абстракция и обобщение.
Сравнение - мышление сопоставляет вещи, явления и их свойства, выявляя сходства и различия, что приводит к классификации.
Анализ - мысленное расчленение предмета, явления или ситуации для выделения составляющих элементов. Таким образом мы отделяем несущественные связи, которые даны в восприятии.
Синтез - обратный анализу процесс, который восстанавливает целое, находя существенные связи и отношения.
Анализ и синтез в мышлении взаимосвязаны. Анализ без синтеза приводит к механическому сведению целого к сумме частей, также невозможен синтез без анализа, т. к. он должен восстановить целое из выделенных анализом частей. В складе мышления некоторых людей наблюдается склонность - у одних к анализу, у других к синтезу.
Абстракция - это выделение одной какой-либо стороны, свойства и отвлечение от остальных. Так, рассматривая предмет, можно выделить его цвет, не замечая формы, либо наоборот, выделить только форму. Начиная с выделения отдельных чувственных свойств, абстракция затем переходит к выделению нечувственных свойств, выраженных в абстрактных понятиях.
Обобщение (или генерализация) - это отбрасывание единичных признаков, при сохранении общих, с раскрытием существенных связей. Обобщение может совершиться

путем сравнения, при котором выделяются общие качества.
Так совершается обобщение в элементарных формах мышления. В более высших формах обобщение совершается через раскрытие отношений, связей и закономерностей.
Абстракция и обобщение являются двумя взаимосвязанными сторонами единого мыслительного процесса, при помощи которого мысль идет к познанию.
Познание совершается в понятиях, суждениях и умозаключениях, поэтому *основные формы логического мышления* - это понятия, суждения, умозаключения.

3.2. Понятие и представление

Понятие - форма мышления, отражающая существенные свойства, связи и отношения предметов и явлений, выраженная словом или группой слов.
Понятия могут быть *общими и единичными, конкретными и абстрактными.*
Первая точка зрения о взаимосвязи понятия и представления принадлежит еще Дж. Локку. Она очень хорошо иллюстрируется с помощью коллективных фотографий Ф. Гамильтона: накладывая множество снимков друг на друга он получал общий портрет, в котором единичные черты стирались, а общие подчеркивались. Таким же образом поначалу представлялся и процесс образования понятий как суммы представлений, однако это неверно. Во-первых, понятие не наглядно, в то время как представление наглядно т. к. связано с восприятием. Кроме того, *в понятии раскрываются существенные стороны явления и их взаимосвязь.* «Восприятие и представление всегда есть отражение конкретного, единичного. Никто из нас никогда не видел и не может видеть книги вообще, дерева вообще, собаки *вообще,* нельзя представить себе предмета, абсолютно лишенного каких-либо индивидуальных признаков. А мыслить об этом можно!» Понятие - более развитая и всесторонняя форма познания и полнее отражает действительность, чем представление.
С другой стороны, реальное мышление в понятиях всегда связано с представлениями. При этом понятие и представление не просто существуют, а взаимосвязаны. Необходимо подчеркнуть, что взаимосвязь понятия с представлением особенно явно выступает в моменты затруднений: встречаясь с трудностями, мысль старается привлечь наглядный материал.
Суждение - является основной формой результата мыслительного процесса. *Суждение - это форма мышления, отражающая связи между предметами или явлениями, это утверждение или отрицание чего-либо.* Суждения могут быть ложными и истинными. Надо сказать, что суждение реального субъекте редко представляет собой интеллектуальный акт в чистом виде. Чаще оно насыщено эмоциональностью. Суждение является и волевым актом, так как в нем объект нечто утверждает или опровергает. рассуждение - это работа мысли над суждением.
Умозаключение - форма мышления, при которой на основе нескольких суждений делается определенный вывод. Различают умозаключения индуктивные, дедуктивные, по аналогии. Индукция - логический вывод в процессе мышления от частного к общему, установление общих законов и правил на основании изучения отдельных фактов и явлений. Аналогия - логический вывод в процессе мышления от частного к частному (на основе некоторых элементов сходства). Дедукция - логический вывод в процессе мышления от общего к частному, познание отдельных фактов и явлений на основании знания общих законов и правил.
Рассуждение является обоснованием, если, исходя из суждения, оно вскрывает посылки, которые обусловливают его истинность.
Рассуждение является умозаключением, если, исходя из посылок, оно раскрывает систему суждений, следующую из них.
Дедуктивное рассуждение называется обоснованием, индуктивное - умозаключением.
Мышление может происходить на разных уровнях, таких как наглядное мышление и

мышление отвлеченное, теоретическое. Как уже отмечалось, человек не может мыслить только в понятиях без представлений, в отрыве от наглядности, но также не может мыслить лишь чувственными образами без понятий. Поэтому эти два уровня мышления взаимосвязаны.

Но возможен случай, в котором отвлеченное теоретическое мышление почти не требуется. Это, в частности, элементарные практические задачи. Некоторые люди прекрасно справляются со сложными теоретическими задачами, обнаруживая при этом высокий уровень мышления, но оказываются порой беспомощными, когда нужно найти выход из затруднительной практической ситуации. И наоборот: люди, прекрасно ориентирующиеся в очень сложных практических ситуациях, могут оказаться неспособными решить элементарную теоретическую проблему. Для объяснения этого нужно подчеркнуть различия между последовательностью мыслительных операций в одном и другом случае.

В *непосредственно-действенной ситуации можно сначала уяснить лишь начальный этап решения, обозначить первоначальные необходимые действия и реализовать их.* При этом происходит немедленное изменение ситуации и выявляются попутные изменения, которые до совершения действия были не предусмотрены. Таким образом, действие, выполняемое на первых этапах мыслительного процесса, освобождает от необходимости предусмотреть, представить и учесть все многообразие изменений ситуаций, которое оно вносит, и которое нужно было бы заранее учесть при решении задачи, протекающем не непосредственно в самом ходе действия.

Такая мыслительная операция предъявляет и свои специфические требования, такие как более изощренная *наблюдательность и внимание к отдельным деталям,* умение использовать для решения задачи то особенное и единичное в данной проблемной ситуации, что не входит в теоретическое обобщение, а также *способность быстро переходить от размышления к действию и обратно.* Это последнее требование для систематических, медлительных умов часто воспринимается как перебои в мыслительном процессе.

Специфична также в одном и другом случае мотивация мыслительного процесса. Если в одном случае стимулом служит непосредственная необходимость выйти из затруднения, то в другом - стимулом является результат разрешения теоретической проблемы.

Личностный аспект мышления составляют прежде всего мотивация и способности человека (т. е. его отношение к решаемой задаче, к другим людям и т. д., в чем проявляются и формируются его побуждения к мыслительной деятельности и его умственные способности).

Процессуальный, динамический аспект мышления не тождествен операциональному (операционному). Не операции порождают мышление, а процесс мышления порождает операции, которые затем в него включаются. Мышление как процесс (поиска и открытия существенно нового) является формирующимся, т. е. изначально полностью не заданным, не запрограммированным, и поэтому вся его детерминация объективно выступает как процесс, как нечто образующееся, динамичное, а не заранее и целиком готовое. Это значит, что не только интеллектуальные операции, но и мотивация мышления именно формируются в этом процессе, а не привносятся в него извне уже в законченном виде.

Мотивация мышления бывает по крайней мере двух типов: специфически познавательная и неспецифическая. В первом случае побудителями мыслительной деятельности являются познавательные интересы и мотивы, т. е. стремление узнать что-то новое (например, детская любознательность). Во втором случае мышление начинается под влиянием более или менее внешних причин, а не собственно познавательных интересов. Например, школьник может начать решать задачу не из желания узнать и открыть что-то новое, а лишь потому, что взрослые обещают ему за это специальное вознаграждение, или потому, что он не хочет отстать от товарищей, и т. д. Но какой бы ни была исходная мотивация мышления, по мере его осуществления начинают действовать и собственно познавательные мотивы. Часто бывает так, что ученик садится учить уроки лишь по

принуждению взрослых, но в процессе учебной работы у него возникает и чисто познавательный интерес к тому, что он делает.

Возникают вопросы: 1) как на решение мыслительной задачи или проблемы влияют мотивы, сформировавшиеся до ознакомления с этой задачей? и 2) какие мотивы формируются в самом мыслительном процессе решения задачи, в частности, как формируются при этом специфически познавательные мотивы?

Всякая мотивация (в том числе специфически познавательная) обращена в будущее - на достижение будущего желаемого результата, выступающего в качестве цели. Любое *мышление тоже обращено в будущее, поскольку оно* (мышление) есть прогнозирование вначале неизвестного и потому искомого *решения задачи и проблемы.* Этим определяется значительная взаимосвязь между мышлением как процессом (прогнозирования как искомого) и его мотивацией. Тем самым образуются непрерывные взаимопереходы между процессуальным и личностным аспектами мышления. *Мышление как прогнозирование - это всегда неразрывное единство процессуального и личностного, прежде всего мотивационного, аспектов.*

Например, человек начинает решать мыслительную задачу не потому или не только потому, что она его интересует в познавательном плане, но также в силу других причин (в частности, на основе престижных мотивов во время соревнования, на экзаменах и т. д.).

Индивидуальные различия в мыслительной деятельности людей могут проявляться в следующих качествах мышления: широта, глубина и самостоятельность мышления, гибкость мысли, быстрота и критичность ума.

Широта мышления - это способность охватить весь вопрос целиком, не упуская в то же время и необходимых для дела частностей. Глубина мышления выражается в умении проникать в сущность сложных вопросов. Качеством, противоположным глубине мышления, является поверхностность суждений, когда человек обращает внимание на мелочи и не видит главного.

Самостоятельность мышления характеризуется умением человека выдвигать новые задачи и находить пути их решения, не прибегая к помощи других людей.

Гибкость мысли выражается в ее свободе от сковывающего влияния закрепленных в прошлом приемов и способов решения задач, в умении быстро менять действия при изменении обстановки.

Быстрота ума - способность человека быстро разобраться в новой ситуации, обдумать и принять правильное решение.

Торопливость ума проявляется в том, что человек, не продумав всесторонне вопроса, выхватывает какую-то одну сторону, спешит дать решение, высказывает недостаточно продуманные ответы и суждения.

Определенная *замедленность* мыслительной деятельности может быть обусловлена типом нервной системы - малой ее подвижностью. «Скорость умственных процессов есть фундаментальный базис интеллектуальных различий между людьми» (Айзенк).

Критичность ума - умение человека объективно оценивать свои и чужие мысли, тщательно и всесторонне проверять все выдвигаемые положения и выводы. К индивидуальным особенностям мышления относится предпочтительность использования человеком наглядно-действенного, наглядно-образного или абстрактно-логического вида мышления.

Можно выделить индивидуальные стили мышления (А. А. Алексеев, Л. А. Громова).

Синтетический стиль мышления проявляется в том, чтобы создавать что-то новое, оригинальное, комбинировать несходные, часто противоположные идеи, взгляды, осуществлять мысленные эксперименты. Девиз Синтезатора - «Что если...». Синтезаторы стремятся создать по возможности более широкую, обобщенную концепцию, позволяющую объединить разные подходы, «снять» противоречия, примирить противоположные позиции. Это теоретизированный стиль мышления, такие люди любят строить теории и свои выводы строят на основе теорий, любят замечать противоречия в

чужих рассуждениях и обращать на это внимание окружающих людей, любят заострить противоречие и попытаться найти принципиально новое решение, интегрирующее противоположные взгляды, они склонны видеть мир постоянно меняющимся и любят перемены часто ради самих перемен.

Идеалистический стиль мышления проявляется в склонности к *интуитивным, глобальным* оценкам без осуществления детального анализа проблем. Особенность Идеалистов - повышенный интерес к целям, потребностям, человеческим ценностям, нравственным проблемам, они учитывают в своих решениях субъективные и социальные факторы, стремятся сглаживать противоречия и акцентировать сходство в различных позициях, легко без внутреннего сопротивления воспринимают разнообразные идеи и предложения, успешно решают такие проблемы, где важными факторами являются эмоции, чувства, оценки и прочие субъективные моменты, порой утопически стремясь всех и все примирить, объединить. «Куда мы идем и почему?» - классический вопрос Идеалистов.

Прагматический стиль мышления опирается на непосредственный личный опыт, на использование тех материалов и информации, которые легко доступны, стремясь как можно быстрее получить конкретный результат (пусть и ограниченный), практический выигрыш. Девиз Прагматиков - «Что-нибудь да сработает», «Годится все, что работает». Поведение Прагматиков может казаться поверхностным, беспорядочным, но они придерживаются установки: события в этом мире происходят несогласованно и все зависит от случайных обстоятельств, поэтому в непредсказуемом мире надо просто пробовать: «сегодня сделаем так, а там посмотрим...» Прагматики хорошо чувствуют конъюнктуру, спрос и предложение, успешно определяют тактику поведения, используя в свою пользу сложившиеся обстоятельства, проявляя гибкость и адаптивность.

Аналитический стиль мышления ориентирован на систематическое и всесторонне рассмотрение вопроса или проблемы в тех аспектах, которые задаются объективными критериями, склонен к логической, методичной, тщательной (с акцентом на детали) манере решения проблем. Прежде чем принять решение, Аналитики разрабатывают подробный план и стараются собрать как можно больше информации, объективных фактов, используя и глубокие теории. Они склонны воспринимать мир логичным, рациональным, упорядоченным и предсказуемым, поэтому склонны искать формулу, метод или систему, способную дать решение той или иной проблемы и поддающуюся рациональному обоснованию.

Реалистический стиль мышления ориентирован только на признание фактов, и «реальным» является только то, что можно непосредственно почувствовать, лично увидеть или услышать, прикоснуться и т. п. Реалистическое мышление характеризуется конкретностью и установкой на исправление, коррекцию ситуаций в целях достижения определенного результата. Проблема для Реалистов возникает всякий раз, когда они видят, что нечто является неправильным, и хотят это нечто исправить.

Таким образом, можно отметить, что индивидуальный стиль мышления влияет на способы решения проблем, на способы поведения, на личностные особенности человека.

3.3. Способы активизации мышления

Для активизации мышления можно применять специальные формы организации мыслительного процесса, например, «мозговой штурм», или брейнсторминг. Метод предложен А. Осборном (США), предназначен для продуцирования идей или решений при работе в группе. Основные правила проведения «мозгового штурма»:

1. Группа состоит из 7-10 человек, желательно различной профессиональной направленности (для уменьшения стереотипизации подходов), в группе имеется лишь несколько человек, сведущих в рассматриваемой проблеме.
2. «Запрет критики» - чужую идею нельзя прерывать, критиковать, можно лишь

похвалить, развить чужую идею или предложить свою.
3. Участники должны быть в состоянии релаксации, то есть состоянии психической и мышечной расслабленности, комфорта. Кресла должны быть расположены по кругу.
4. Все высказываемые идеи фиксируются (на магнитофоне, в стенографических записях) без указания авторства.
5. Собранные в результате брейнсторминга идеи передаются группе экспертов - специалистов, занимающихся данной проблемой, для отбора наиболее ценных идей. Как правило, таких идей оказывается примерно 10 процентов. Участников в состав «жюри-экспертов» не включают.
«Мозговой штурм», который ведет группа, постепенно накапливающая опыт решения различных задач, положен в основу так называемой синектики, предложенной американским ученым У. Гордоном. При «синектическом штурме» предусмотрено обязательное выполнение четырех специальных приемов, основанных на аналогии: прямой (подумайте, как решаются задачи, похожие на данную); личной или эмпатии (попробуйте войти в образ данного в задаче объекта и рассуждать с этой точки зрения); символической (дайте в двух словах образное определение сути задачи); фантастической (представьте, как бы эту задачу решили сказочные волшебники).
Еще один способ активации поиска - метод фокальных объектов. Он состоит в том, что признаки нескольких случайно выбранных объектов переносят на рассматриваемый (фокальный, находящийся в фокусе внимания) объект, в результате чего получаются необычные сочетания, позволяющие преодолевать психологическую инерцию и косность. Так, если случайным объектом взят «тигр», а фокальным «карандаш», то получаются сочетания типа «полосатый карандаш», «клыкастый карандаш» и т.д. Рассматривая эти сочетания и развивая их, иногда удается прийти к оригинальным идеям.
Метод морфологического анализа заключается в том, что вначале выделяют главные характеристики объекта-оси, а затем по каждой из них записывают всевозможные варианты-элементы.
Способствует интенсификации поиска и метод контрольных вопросов, который предусматривает применение для этой цели списка наводящих вопросов, например: «А если сделать наоборот? А если изменить форму объекта? А если взять другой материал? А если уменьшить или увеличить объект?» и т. д.
Все рассмотренные методы активизации творческих мыслительных возможностей предусматривают целенаправленную стимуляцию ассоциативных образов (воображения).

3.4. Расстройства мышления

Психологи достаточно хорошо умеют определять формы и уровни расстройств мышления, степень его отклонения от стандартов, «нормы».
Можно выделить группу кратковременных или незначительных расстройств мышления, которые встречаются у вполне здоровых людей и группу расстройств мышления, которые носят выраженный и устойчивый болезненный характер.
Во второй группе существенных расстройств можно выделить следующую классификацию расстройств мышления, созданную Б. В. Зейгарник и используемую в отечественной психологии:
1. Нарушения операциональной стороны мышления:
• снижение уровня обобщения,
• искажение уровня обобщения.
2. Нарушение личностного и мотивационного компонента мышления:
• разноплановость мышления,
• резонерство.
3. Нарушения динамики мыслительной деятельности:
• лабильность мышления или «скачка идей»,

• инертность мышления или «вязкость» мышления,
• непоследовательность суждений,
• откликаемость.

4. Нарушения регуляции мыслительной деятельности:
• нарушение критичности мышления,
• нарушение регулирующей функции мышления,
• разорванность мышления.

Кратко поясним особенности указанных нарушений мышления.

Нарушения операциональной стороны мышления проявляются как снижение уровня обобщения, когда затруднено выделение общих признаков предметов, а в суждениях преобладают непосредственные представления о предметах, устанавливаются лишь конкретные связи между предметами. Классифицировать, находить ведущее свойство предметов, выделять общее становится почти невозможным, человек не может улавливать общий переносный смысл пословиц, не может разложить картинки в логической последовательности. При умственной отсталости аналогичные устойчивые проявления, но при деменции (наступающем старческом слабоумии) ранее умственно полноценный человек начинает проявлять нарушения и снижение уровня обобщения. Между деменцией и умственной отсталостью есть различие: умственно отсталые люди очень медленно, но способны формировать новые понятия и умения, поэтому они обучаемы. Дементные больные, хотя и владеют остатками прежних обобщений, не в состоянии усвоить новый материал, не могут использовать свой прежний опыт, они необучаемы.

Искажение процесса обобщения проявляется в том, что человек в своих суждениях отражает лишь случайную сторону явлений, а существенные отношения между предметами не принимаются во внимание, хотя и может руководствоваться чрезмерно общими признаками, неадекватными реальным отношениям между предметами, например, гриб, лошадь, карандаш такой больной относит в одну группу по «принципу связи органического с неорганическим», или объединяет «жук, лопата», объясняя: «лопатой роют землю, и жук тоже роется в земле», или объединяет «часы и велосипед», объясняя: «оба измеряют, часы измеряют время, а велосипедом измеряется пространство, когда едут на нем». Подобные расстройства мышления встречаются у больных шизофренией, у психопатов.

Нарушение динамики мышления проявляются разнообразно:

• Лабильность мышления, или «скачка идей», - человек не успевает закончить одну мысль, как уже переходит к другой, каждое новое впечатление меняет направление мыслей, человек беспрерывно говорит, без всякой связи, смеется, хаотичный характер ассоциаций, нарушение логического хода мышления.

• Инертность, или «вязкость мышления», - когда люди не могут менять способа своей работы, изменять ход своих суждений, переключаться с одного вида деятельности на другой. Подобные нарушения часто встречаются у больных эпилепсией и как отдаленное последствие перенесенных тяжелых травм мозга. В крайних случаях, человек не может справиться даже с элементарным заданием, если оно требует переключения, поэтому нарушение динамики мыслительной деятельности приводит к снижению уровня обобщения: человек не может выполнить задание по классификации даже на конкретном уровне, т. к. каждая картинка выступает как единичный экземпляр и он не может переключиться на другую картинку, сравнить их между собой и т. д.

• Непоследовательность суждений - когда адекватный характер суждений неустойчив, т. е. правильные способы выполнения мыслительных действий чередуются с ошибочными. На фоне утомляемости и колебания настроения это может встречаться и у вполне здоровых людей. Подобные колебания правильных и ошибочных способов выполнения одного и того же умственного действия выражены у 80% больных с сосудистыми заболеваниями мозга, у 68% больных, перенесших травму мозга, у 66% больных с маниакальным психозом. Колебания вызывались не сложностью материала, они

проявлялись и на простейших заданиях, т. е. свидетельствовали о неустойчивости умственной работоспособности.

• «Откликаемость» - когда неустойчивость способа выполнения действий проявляется в чрезмерной форме, правильные действия чередуются с нелепыми действиями, но человек этого не замечает. Откликаемость проявляется в том, что человек неожиданно реагирует на различные случайные раздражители окружающей обстановки, к нему не адресованные, в результате нормальный ход мыслительного процесса становится невозможным: любой раздражитель изменяет направление мыслей и действий, и человек временами правильно реагирует, а временами его поведение крайне нелепо, он не понимает, где он находится, сколько ему лет и т. п. Откликаемость больных является следствием снижения уровня активности коры мозга и способствует разрушению целенаправленности умственной деятельности. Такие нарушения мышления встречаются у больных с тяжелой формой сосудистых заболеваний головного мозга, с гипертонической болезнью.

• «Соскальзывание» заключается в том, что человек, правильно рассуждая о каком-либо объекте, неожиданно сбивается с правильного хода мыслей по ложной, неадекватной ассоциации, а затем вновь способен рассуждать правильно, не повторяя допущенную ошибку, но и не исправляя ее.

Мышление связано с потребностями, стремлениями, целями, чувствами человека, поэтому нарушения мотивационного, личностного компонента мышления проявляются как:

• разноплановость мышления, когда суждения о каком-либо явлении протекают в разных плоскостях. Причем суждения непоследовательны, происходят на разных уровнях обобщения, т. е. время от времени человек не может правильно рассуждать, действия человека лишаются целенаправленности, он теряет первоначальную цель и не может выполнить даже простое задание. Такие нарушения мышления встречаются при шизофрении, когда мышление «как бы течет по различным руслам одновременно», минуя сущность расматриваемой проблемы, теряя цель и переключаясь на эмоционально субъективное отношение. «Именно из-за разноплановости мышления и эмоциональной насыщенности, обыденные предметы начинают выступать в роли символов. Например, больной с бредом самообвинения, получив печенье, приходит к выводу, что сегодня его сожгут в печи, т. к. печенье для него выступает как символ печи, в которой его должны сжечь. Подобные нелепые рассуждения возможны оттого, что из-за эмоциональной захваченности и разноплановости мышления человек рассматривает любые предметы в неадекватных, искаженных аспектах. • Резонерство - многоречивые, бесплодные рассуждения, вследствие повышенной аффективности, неадекватного отношения, стремления подвести любое явление под какую-то концепцию, причем интеллект и познавательные процессы у человека не нарушены. Резонерство часто характеризуют как склонность человека «к большому обобщению по отношению к мелкому объекту суждений и к формированию оценочных суждений». Нарушение регулирующей функции мышления проявляется достаточно часто даже у вполне здоровых людей, но при сильных эмоциях, аффектах, чувствах, когда суждения человека под влиянием чувства становятся ошибочными и неадекватно отражают действительность, либо мысли человека могут остаться правильными, но перестают регулировать его поведение, возникают неадекватные действия, нелепые поступки, в крайних случаях вплоть до «невменяемости». «Чтобы чувства взяли верх над разумом, надо чтоб разум был слаб» (П. Б. Ганнушкин). Под влиянием сильного аффекта, страсти, отчаяния, либо в особо острой ситуации у здоровых людей может возникнуть состояние, близкое к «спутанности».

Нарушение критичности мышления. Нарушение умения обдуманно действовать, проверять и исправлять свои действия в соответствии с объективными условиями, не замечая не только частичных ошибок, но даже абсурднсти своих действий и суждений. Но эти ошибки могут исчезать, если кто-то посторонний заставит данного человека проверить свои действия, но чаще реагируют: «и так сойдет». Отсутствие самоконтроля приводит к указанным нарушениям, от которых страдает сам человек, т. е. его действия не

регулируются мышлением, не подчинены личностным целям, лишены целенаправленности и действия, и мышление человека. Подобное нарушение критичности обычно связано с поражением лобных долей мозга. Павлов писал: Сила ума гораздо больше мерится правильной оценкой действительности, чем массой школьных знаний, которых вы можете собрать сколько угодно, но это ум низшего порядка. Гораздо более точная мера ума - это правильное отношение к действительности, правильная ориентировка, когда человек понимает свои цели, предвидит результат своей деятельности, контролируя себя».

• «Разорванность мышления» - когда человек часами может произность монологи, независимо от присутствия других людей, причем в длительных высказываниях нет никакого рассуждения, отсутствует связь между отдельными элементами высказываний человека, нет какой-либо содержательной мысли, лишь непонятный поток слов. Т. е. речь в этом случае не является орудием мысли, не является средством общения, не регулирует поведение самого человека, а выступает как проявление речедвигательных автоматизмов.

• При эйфории, повышенном настроении, увлеченности (у некоторых людей - в начальной фазе опьянения) происходит необычайное ускорение мыслительного процесса, одна мысль как бы «наезжает» на другую. Непрерывно возникающие мысли, суждения, становясь все более поверхностными, заполняют наше сознание и изливаются целыми потоками на окружающих.

• *Непроизвольный, непрерывный и неуправляемый поток мыслей называется «ментизмом».*

Противоположное расстройство мышления - шперрунг, т. е. внезапная остановка мышления, обрыв мыслительного процесса. Оба эти вида нарушений мышления встречаются почти исключительно при шизофрении.

Неоправданная «обстоятельность мышления». Оно становится как бы вязким, малоподвижным, при этом обычно утрачивается способность выделять главное, существенное. Рассказывая о чем-либо, люди, страдающие подобной «обстоятельностью», старательно и бесконечно описывают всякие мелочи, подробности, не имеющие никакого значения детали.

Люди эмоциональные, возбудимые иногда пытаются объединять несопоставимое: совершенно разные обстоятельства и явления, противоречащие друг другу идеи и положения, допускают подмену одних понятий другими. Такое «субъективное» мышление называют паралогическим.

Логические связи нарушены, смысловое единство отсутствует, но грамматическое построение фраз остается совершенно правильным. Человек с серьезным видом вам что-то объясняет, а вы не можете понять, в чем дело. Такое мышление называют разорванным (разорванное мышление).

Привычка к шаблонным решениям и выводам может привести к неспособности самостоятельно находить выход из неожиданных ситуаций и принимать оригинальные решения, то есть к тому, что в психологии называют функциональной ригидностью мышления. Эта особенность мышления связана с его чрезмерной зависимостью от накопленного опыта, чья ограниченность и повторяемость затем воспроизводится стереотипами мысли.

Ребенок или взрослый мечтает, воображая себя героем, изобретателем, великим человеком и т. п. Выдуманный фантастический мир, отражающий глубинные процессы нашей психики, у некоторых людей становится определяющим фактором мышления. В этом случае можно говорить об ауткстическом мышлении. Аутизм означает столь глубокое погружение в мир своих личных переживаний, что исчезает интерес к реальности, теряются и слабеют контакты с действительностью, исчезает стремление общаться с окружающими. Аутистическое мышление отражает «психическую реальность», удивительное переплетение мотивов, желаний, влечений, устремлений и эмоциональных реакций, которые в совокупности могут быть названы душевным

состоянием человека.
Крайняя степень расстройства мышления - бред, или «интеллектуальная мономания». Бредовыми считаются мысли, идеи, рассуждения, не соответствующие действительности, явно противоречащие ей. Во всех остальных отношениях нормально рассуждающие и мыслящие люди вдруг начинают высказывать крайне странные для окружающих идеи, не поддаваясь никаким переубеждениям. Одни, не имея медицинского образования, изобретают «новый» способ лечения, например, рака, и все силы отдают борьбе за «внедрение» своего гениального открытия («бред изобретательства»). Другие разрабатывают проекты совершенствования общественного устройства и готовы на все ради борьбы за счастье человечества («бред реформаторства»). Третьи поглощены житейскими проблемами: они или круглосуточно «устанавливают» факт неверности своего супруга, в которой, впрочем, и так заведомо убеждены («бред ревности»), либо, уверенные, что в них все влюблены, назойливо пристают с любовными объяснениями к окружающим («эротический бред»). Наиболее распространенным является «бред преследования»: с человеком якобы плохо обращаются на службе, подсовывают ему самую трудную работу, издеваются, угрожают, начинают преследовать.
Интеллектуальное качество и степень «убедительности» бредовых идей зависят от возможностей мышления того, кто ими «захвачен». Обнаружить «бредовый» характер умело излагаемых идей далеко не просто, да и не всегда возможно. Поэтому бредовые интерпретации и положения могут легко «заражать» окружающих, а в руках фанатичных или параноидальных личностей оказываются грозным социальным оружием.

4. Воображение

Наряду с восприятием, памятью и мышлением важную роль в деятельности человека играет воображение. В процессе отражения окружающего мира человек наряду с восприятием того, что действует на него в данный момент, или зрительным представлением того, что воздействовало на него раньше, создает новые образы.
Воображение - это психический процесс создания нового в ферме образа, представления или идеи.
Человек может мысленно представить себе то, чего в прошлом не воспринимал или не совершал, у него могут возникать образы предметов и явлений, с которыми он раньше не встречался. Будучи теснейшим образом связанным с мышлением, воображение характеризуется большей, чем при мышлении, неопределенностью проблемной ситуации.
Процесс воображения свойствен только человеку и является необходимым условием его трудовой деятельности.
Воображение всегда направлено на практическую деятельность человека. Человек, прежде чем что-либо сделать, представляет, что надо делать и как он будет делать. Таким образом, он уже заранее создает образ материальной вещи, которая будет изготовляться в последующей практической деятельности человека. Эта способность человека заранее представлять конечный итог своего труда, а также процесс создания материальной вещи, резко отличает человеческую деятельность от «деятельности» животных, иногда очень искусной.
Физиологическую основу воображения составляет образование новых сочетаний из тех временных связей, которые уже сформировались в прошлом опыте. При этом простая актуализация уже имеющихся временных связей еще не ведет к созданию нового. Создание нового предполагает такое сочетание, которое образуется из временных связей, ранее не вступавших в сочетание друг с другом. При этом важное значение имеет вторая сигнальная система, слово. Процесс воображения представляет собой совместную работу обеих сигнальных систем. Все наглядные образы неразрывно связаны с ним. Как правило, слово служит источником появления образов воображения, контролирует путь становления их, является средством их удержания, закрепления, их изменения.

Воображение всегда есть определенный отход от действительности. Но в любом случае источник воображения - объективная реальность.
Воображение - это образное конструирование содержания понятия о предмете (или проектирование схемы действий с ним) еще до того, как сложится само понятие (а схема получит отчетливое, верифицируемое и реализуемое в конкретном материале выражение).
Для воображения характерно то, что знание еще не оформилось в логическую категорию, тогда как своеобразное соотнесение всеобщего и единичного на чувственном уровне уже произведено. Благодаря этому в самом акте созерцания отдельный факт открывается в своем универсальном ракурсе, обнаруживая свой целостнообразующий по отношению к определенной ситуации смысл. Поэтому в плане воображения целостный образ ситуации строится раньше расчлененной и детализированной картины созерцаемого.
Ведущим механизмом воображения служит перенос какого-либо свойства объекта. Эвристичность переноса измеряется тем, насколько он способствует раскрытию специфической целостной природы другого объекта в процессе его познания или создания человеком.
В психологии различают произвольное или непроизвольное воображение. Первое проявляется, например, в ходе целенаправленного решения научных, технических и художественных проблем при наличии осознанной и отрефлексированной поисковой доминанты, второе - в сновидениях, так называемых неизменных состояниях сознания и т. д.
Особую форму воображения образует мечта. Она обращена к сфере более или менее отдаленного будущего и не предполагает немедленного достижения реального результата, а также его полного совпадения с образом желаемого. Вместе с тем мечта может стать сильным мотивирующим фактором творческого поиска.

4.1. Виды воображения

Можно выделить несколько видов воображения, среди которых основные - пассивное и активное. Пассивное в свою очередь делится на произвольное (мечтательность, грезы) и непроизвольное (гипнотическое состояние, сновидовая фантазия). Активное воображение включает в себя артистическое, творческое, критическое, воссоздающее и антиципирующее. Близко к этим видам воображения находится эмиатия - способность понимать другого человека, проникаться его мыслями и чувствами, сострадать, сорадоваться, сопереживать.
В условиях депривации усиливаются разные виды воображения, поэтому, видимо, необходимо привести их характеристики.
Активное воображение всегда направлено на решение творческой или личностной задачи. Человек оперирует фрагментами, единицами конкретной информации в определенной области, их перемещением в различных комбинациях относительно друг друга. Стимуляция этого процесса создает объективные возможности для возникновения оригинальных новых связей между зафиксированными в памяти человека и общества условиями. В активном воображении мало мечтательности и «беспочвенной» фантазии. Активное воображение направлено в будущее и оперирует временем как вполне определенной категорией (т. е. человек не теряет чувства реальности, не ставит себя вне временных связей и обстоятельств). Активное воображение направлено больше вовне, человек занят в основном средой, обществом, деятельностью и меньше внутренними субъективными проблемами. Активное воображение, наконец, и пробуждается задачей и ею направляется, оно определяется волевыми усилиями и поддается волевому контролю.
Воссоздающее воображение - один из видов активного воображения, при котором происходит конструирование новых образов, представлений у людей в соответствии с воспринятой извне стимуляцией в виде словесных сообщений, схем, условных изображений, знаков и т. д.

Несмотря на то, что продуктами воссоздающего воображения являются совершенно новые, ранее не воспринимаемые человеком образы, этот вид воображения показан на прежнем опыте. К. Д. Ушинский рассматривал воображение как новую комбинацию былых впечатлений и прошлого опыта, считая, что воссоздающее воображение является продуктом воздействия на мозг человека материального мира.

Главным образом воссоздающее воображение - это процесс, в ходе которого происходит рекомбинация, реконструкция прежних восприятий в новой их комбинации.

Антищгатирующее воображение лежит в основе очень важной и необходимой способности человека - предвосхищать будущие события, предвидеть результаты своих действий и т. д. Этимологически слово «предвидеть» тесно связано и происходит из одного корня со словом «видеть», что показывает важное значение осознания ситуации и перенесения определенных элементов ее в будущее на основе знания или предугадывания логики развития событий.

Таким образом, благодаря этой способности, человек может «мысленным взором» увидеть, что произойдет с ним, с другими людьми или окружающими вещами в будущем. Ф. Лерш назвал это прометеевской (глядящей вперед) функцией воображения, которая зависит от величины жизненной перспективы: чем моложе человек, тем больше и ярче представлена ориентация его воображения вперед. У пожилых и старых людей воображение больше ориентировано на события прошлого.

Творческое воображение - это такой вид воображения, в ходе которого человек самостоятельно создает новые образы и идеи, представляющие ценность для других людей или общества в целом и которые воплощаются («кристаллизуются») в конкретные оригинальные продукты деятельности. Творческое воображение является необходимым компонентом и основой всех видов творческой деятельности человека.

Образы творческого воображения создаются посредством различных приемов интеллектуальных операций. В структуре творческого воображения различают два типа таких интеллектуальных операций. Первый - *операции, посредством которых формируются идеальные образы, и второй - операции, на основе которых перерабатывается готовая продукция.*

Один из первых психологов, изучавших эти процессы. Т. Рибо выделил две основные операции: *диссоциацию и ассоциацию. Диссоциация* - отрицательная и подготовительная операция, в ходе которой раздробляется чувственно данный опыт. В результате такой предварительной обработки опыта элементы его способны входить в новое сочетание.

Без предварительной диссоциации творческое воображение немыслимо. Диссоциация - первый этап творческого воображения, этап подготовки материала. Невозможность диссоциации - существенное препятствие для творческого воображения.

Ассоциация - создание целостного образа из элементов вычлененных единиц образов. Ассоциация дает начало новым сочетаниям, новым образам. Кроме того, существуют и другие интеллектуальные операции, например, способность мыслить по аналогии с частным и чисто случайным сходством.

Пассивное воображение подчинено внутренним, субъективным факторам, оно тенденциозно.

Пассивное воображение подчинено желаниям, которые мыслятся в процессе фантазирования осуществленными. В образах пассивного воображения, «удовлетворяются» неудовлетворенные, большей частью неосознанные потребности личности. Образы и представления пассивного воображения направлены на усиление и сохранение положительно окрашенных эмоций и на вытеснение, редукцию отрицательных эмоций и аффектов.

В ходе процессов пассивного воображения происходит нереальное, мнимое удовлетворение какой-либо потребности или желания. В этом пассивное воображение отличается от реалистического мышления, которое направлено на действительное, а не мнимое удовлетворение потребностей.

Материалами пассивного воображения, так же как и активного, являются образы, представления, элементы понятий и другая информация, почерпнутая с помощью опыта.
Синтез, реализуемый в процессах воображения, осуществляется в различных формах:
• агглютинация - «склеивание» различных в повседневной жизни несоединимых качеств, частей;
• гиперболизация - преувеличение или преуменьшение предмета, а также изменение отдельных частей;
• схематизация - отдельные представления сливаются, различия сглаживаются, а черты сходства выступают четко;
• типизация - выделение существенного, повторяющегося в однородных образах;
• заострение - подчеркивание каких-либо отдельных признаков.
Мысленный эксперимент Одной из наиболее очевидных форм проявления деятельности воображения в науке является мысленный эксперимент. К мысленному эксперименту обращался еще Аристотель, доказывая невозможность пустоты в природе, т. е. используя мысленный эксперимент, чтобы отвергнуть существование тех или иных явлений. Широкое применение мысленного эксперимента начинается, видимо, с Галилея. Во всяком случае, Э. Мах в своей «Механике» полагает, что именно Галилей первым дал достаточное методологическое указание на мысленный эксперимент как на особое познавательное образование, квалифицируя его как воображаемый эксперимент.
Мысленный эксперимент не сводим к оперированию понятиями, но представляет собой познавательное образование, возникающее на основе воображения в процессе рационального познания.
Мысленный эксперимент - это вид познавательной деятельности, строящийся по типу реального эксперимента и принимающий структуру последнего, но развивающийся целиком в идеальном плане. Именно в этом принципиальном пункте проявляется здесь деятельность воображения, что и дает основание называть данную процедуру воображаемым экспериментом.
Мысленный эксперимент - деятельность, осуществляемая в идеальном плане, способствующая появлению у познающего субъекта новых эвристических возможностей как в логико-понятийном, так и в чувственно-образном отображении действительности. Мысленный эксперимент, замещая в некотором роде материальный, служит его продолжением и развитием. Субъект может произвести, например, косвенную проверку истинности знания, не прибегая к реальному экспериментированию там, где это затруднительно или невозможно. Кроме того, мысленный эксперимент позволяет исследовать ситуации, не реализуемые практически, хотя и принципиально возможные.
Поскольку мысленный эксперимент протекает в идеальном плане, особую роль в обеспечении реальной значимости его результатов играет корректность форм мысленной деятельности. При этом очевидно, что мысленное экспериментирование подчиняется логическим законам. Нарушение логики в оперировании образами в мысленном эксперименте ведет к его разрушению. В мысленном эксперименте активность развертывается в идеальном плане, и специфическими основаниями объективности в данном случае являются логическая корректность оперирования с образами, с одной стороны, и активность воображения - с другой. Причем решающая роль, как и должно быть в эксперименте, принадлежит здесь «чувственной» стороне, т. е. воображению.
Мысленный эксперимент, таким образом, отличается от реального эксперимента, с одной стороны, своей, так сказать, идеальностью, а с другой - присутствием в нем элементов воображения как базиса оценки идеальных конструкций.
Так с помощью воображения, достаточно жестко направляемого логикой, Галилей представляет ситуацию, в которой причины, мешающие свободному движению тела, полностью устранены. Тем самым он преступает грань реально возможного, но зато со всей возможной очевидностью демонстрирует осуществимость инерциального движения - тело будет сохранять свое движение бесконечно долго.

Продуктивная мощь воображения представила здесь ситуацию, невозможную с точки зрения аристотелевской физики. И Галилей отдавал себе отчет в том, что аристотелевской физике противостоит воображаемый результат мысленного эксперимента - тело, продолжающее движение в отсутствии движущих его сил, есть нечто невозможное с точки зрения физики.

Таким образом, именно логическая оппозиция конкурирующих теорий образует контекст, в котором вполне допустимыми оказываются недопустимые (с какой-либо из конкурирующих позиций) предположения и «сумасшедшие» гипотезы. Короче, допустимым оказывается воображение во всех смыслах этого слова.

КОНТРОЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ

1. Каковы этапы решения мыслительных задач?
2. Как развивается мышление в онтогенезе?
3. В чем проявляется эгоцентризм мышления?
4. Что общего и в чем различие между мышлением и воображением?
5. Какие мыслительные процессы необходимы для познавательной деятельности?
6. Каким образом можно активизировать мыслительную и творческую деятельность?
7. Что такое мысленный эксперимент?
8. Зачем человеку нужно воображение?
9. Разработайте структурно-логическую схему по изучаемому материалу, сравните с приведенными схемами.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Алексеева А., Громова Л.* Поймите меня правильно, или книга о том, как найти свой стиль мышления, эффективно использовать интеллектуальные ресурсы. СПб., 1993.
2. *Айзенк.* Узнай свой собственный коэффициент интеллекта. Кострома, 1993.
3. *Брушлинский А. В., Поликарпов В.А.* Мышление и общение. Минск, 1990.
4. *Воробьев А. Н.* Тренинг интеллекта. М., 1989.
5. *Глезер В. Д.* Глаз и мышление. СПб., 1993.
6. *Кирнос Д. И.* Индивидуальность и творческое мышление. М., 1992.
7. *Кудрявцев Т. В.* Психология технического мышления. М., 1976.
8. *Орлов Ю.М.* Саногенное мышление. М., 1993.
9. *Петухов В. В.* Психология мышления. МГУ, 1987.
10. *Тихомиров О.К.* Пихология мышления. М., 1984.
11. *Скотт Д.* Сила ума. СПб., 1993.
12. Хрестоматия по психологии. Психология мышления. МГУ, 1989.
13. *Дьюн Д.* Психология и педагогика мышления. М., 1997.
14. *Рассел К.* Улучши свой интеллект. Тесты для 14-16 лет. Минск, 1996.
15. *Выготский Л. С.* Воображение и творчество в детском возрасте. СПб., 1997.
16. *Дьяченко О. М.* Одаренный ребенок М., 1997.
17. *Пиаже Э.* Речь и мышление ребенка. СПб., 1997. '
18. *Штерн В.* Умственная одаренность. СПб., 1997.
19. *Юркевич В. С.* Одаренный ребенок. Иллюзии и реальность. М., 1996.
20. *Холодная М. А.* Психология интеллекта. М., 1997.
21. *Гиппенрейтер Ю.Б.* Ввведение в общую психологию. М., 1998.
22. *Дуецкий А. Я. Юлустина Е. А.* Психология воображения (фантазия). М., Смоленск, 1997.
23. *Зейгарник В. Л.* Патопсихология мышления. МГУ, 1987.
24. *Туник Е.В.* Опросник креативности Д. Джонсона. СПб., 1997.
25. *Цветкова Л. С.* Мозг и интеллект (нарушение и восстановление интеллектуальной

деятельности). М., 1995.
26. Одаренные дети. М., 1994.

5. Речь

Важнейшим достижением человека, позволившим ему использовать общечеловеческий опыт, как прошлый, так и настоящий, явилось речевое общение, которое развивалось на основе трудовой деятельности. Речь - это язык в действии. Язык - система знаков, включающая слова с их значениями и синтаксис - набор правил, по которым строятся предложения. Слово является разновидностью знака, поскольку последние присутствуют в различного рода формализованных языках.

Объективным свойством словесного знака, обусловливающим нашу теоретическую деятельность, является значение слова, которое представляет собой отношение знака (слова в данном случае) к обозначаемому в реальной действительности объекту независимо от того, как он представлен в индивидуальном сознании.

В отличие от значения слова, личностный смысл - это отражение в индивидуальном сознании того места, которое занимает данный предмет (явление) в системе деятельности человека. Если значение объединяет социально значимые признаки слова, то личностный смысл - это субъективное переживание его содержания.

Выделяют следующие основные функции языка: 1) *средство существования, передачи и усвоения общественно-исторического опыта; 2) средство общения (коммуникации); 3) орудие интеллектуальной деятельности (восприятия, памяти, мышления, воображения).*

Выполняя первую функцию, язык служит средством кодирования информации об изученных свойствах предметов и явлений. Посредством языка информация об окружающем мире и самом человеке, полученная предшествующими поколениями, становится достоянием последующих поколений.

Выполняя функцию средства общения, язык позволяет оказывать воздействие на собеседника - прямое (если мы прямо указываем на то, что надо сделать) или косвенное (если мы сообщаем ему сведения, важные для его деятельности, на которые он будет ориентироваться немедленно и в другое время в соответствующей ситуации).

Функция языка в качестве орудия интеллектуальной деятельности связана прежде всего с тем, что человек, выполняя любую деятельность, сознательно планирует свои действия. Язык является основным орудием планирования интеллектуальной деятельности, да и вообще решения мыслительных задач.

Речь имеет три функции: *сигнификативную (обозначения), обобщения, коммуникации (передачи знаний, отношений, чувств).*

Сигнификативная функция отличает речь человека от коммуникации животных. У человека со словом связано представление о предмете или явлении. Взаимопонимание в процессе общения основано, таким образом, на единстве обозначения предметов и явлений, воспринимающим и говорящим.

Функция обобщения связана с тем, что слово обозначает не только отдельный, данный предмет, но и целую группу сходных предметов и всегда является носителем их существенных признаков.

Третья функция речи - функция коммуникации, т. е. передачи информации. Если первые две функции речи могут быть рассмотрены как внутренняя психическая деятельность, то коммуникативная функция выступает как внешнее речевое поведение, направленное на контакты с другими людьми. *В коммуникативной функции речи выделяют три стороны: информационную, выразительную и волеизъявительную.*

Информационная сторона проявляется в передаче знаний и тесно связана с функциями обозначения и обобщения.

Выразительная сторона речи помогает передать чувства и отношения говорящего к предмету сообщения.

Волеизъявительная сторона направлена на то, чтобы подчинить слушателя замыслу говорящего.

5.1. Виды речевой деятельности и их особенности

В психологии различают два основных вида речи: внешнюю и внутреннюю. Внешняя речь включает устную (диалогическую и монологическую) и письменную. Диалог - это непосредственное общение двух или нескольких человек.

Диалогическая речь - это речь поддерживаемая; собеседник ставит в ходе ее уточняющие вопросы, подавая реплики, может помочь закончить мысль (или переориентировать ее).

Разновидностью диалогического общения является беседа, при которой диалог имеет тематическую направленность.

Монологическая речь - длительное, последовательное, связное изложение системы мыслей, знаний одним лицом. Она также развивается в процессе общения, но характер общения здесь иной: монолог непрерываем, поэтому активное, экспресивно-мимическое и жестовое воздействие оказывает выступающий. В монологической речи, по сравнению с диалогической, наиболее существенно изменяется смысловая сторона. Монологическая речь - связная, контекстная. Ее содержание должно прежде всего удовлетворять требованиям последовательности и доказательности в изложении. Другое условие, неразрывно связанное с первым, - грамматически правильное построение предложений.

Монолог не терпит неправильного построения фраз. Он предъявляет ряд требований к темпу и звучанию речи.

Содержательная сторона монолога должна сочетаться с выразительной. Выразительность же создается как языковыми средствами (умение употребить слово, словосочетание, синтаксическую конструкцию, которые наиболее точно передают замысел говорящего), так и неязыковыми коммуникативными средствами (интонацией, системой пауз, расчленением произношения какого-то слова или нескольких слов, выполняющим в устной речи функцию своеобразного подчеркивания, мимикой и жестикуляцией).

Письменная речь представляет собой разновидность монологической речи. Она более развернута, чем устная монологическая речь.' Это обусловлено тем, что письменная речь предполагает отсутствие обратной связи с собеседником. Кроме того, письменная речь не имеет никаких дополнительных средств воздействия на воспринимающего, кроме самих слов, их порядка и организующих предложение знаков препинания.

Внутренняя речь - это особый вид речевой деятельности. Она выступает как фаза планирования в практической и теоретической деятельности. Поэтому для внутренней речи, с одной стороны, характерна фрагментарность, отрывочность. С другой стороны, здесь исключаются недоразумения при восприятии ситуации. Поэтому внутренняя речь чрезвычайно ситуативная, в этом она близка к диалогической. Внутренняя речь формируется на основе внешней.

Перевод внешней речи во внутреннюю (интериоризация) сопровождается редуцированием (сокращением) структуры внешней речи, а переход от внутренней речи к внешней (экстериоризация) требует, наоборот, развертывания структуры внутренней речи, построения ее в соответствии не только с логическими, но и грамматическими правилами.

Информативность речи зависит прежде всего от ценности сообщаемых в ней фактов и от способности ее автора к сообщению.

Понятность речи зависит, во-первых, от ее смыслового содержания, во-вторых, от ее языковых особенностей и, в-третьих, от соотношения между ее сложностью, с одной стороны, и уровнем развития, кругом знаний и интересов слушателей - с другой.

Выразительность речи предполагает учет обстановки выступления, ясность и отчетливость произношения, правильную интонацию, умение пользоваться словами и выражениями переносного и образного значения.

6. Интеллект

В настоящее время существует, как минимум, три трактовки понятия интеллекта:

1. Биологическая трактовка: «способность сознательно приспосабливаться к новой ситуации».
2. Педагогическая трактовка: «способность к обучению, обучаемость».
3. Структурный подход, сформулированный А. Бине: интеллект как «способность адаптации средств к цели». С точки зрения структурного подхода, интеллект - это совокупность тех или иных способностей. *Совокупность познавательных процессов человека*

определяет его интеллект.

«Интеллект - это глобальная способность действовать разумно, рационально мыслить и хорошо справляться с жизненными обстоятельствами» (Векслер), т. е.

Интеллект рассматривается как способность человека адаптироваться к окружающей среде.

Большинство исследователей приходили к выводу, что уровень общей интеллектуальной активности константен для индивида. «Ум сохраняет свою мощность неизменной», - отмечал Спирмен. В 1930 году это было подтверждено экспериментами Лешли на животных. Еще 3. Фрейд ввел термин «психическая энергия», а впоследствии появилось понятие G-фактора (от слова General), как общего фонда психической активности. А. Ф Лазурский сформулировал три основных уровня активности:

1. Низший уровень. Индивид неприспособлен, среда подавляет слабую психику малоодаренного человека.
2. Средний уровень. Человек хорошо приспосабливается к среде и находит место, соответствующее внутреннему психологическому складу (эндопсихике).
3. Высший уровень. Характеризуется стремлением переделать окружающую среду.

Какова структура интеллекта? Существуют различные концепции, пытавшиеся ответить на этот вопрос. Так, в начале века Спирмен (1904 г.) сформулировал следующие постулаты: интеллект не зависит от прочих личностных черт человека; интеллект не включает в свою структуру неинтелектуальные качества (интересы, мотивация достижений, тревожность и т. п.) Интеллект выступает как общий фактор умственной энергии. Спирмен показал, что успех любой интеллектуальной деятельности зависит от некоего общего фактора, общей способности, таким образом, он выделил *генеральный фактор интеллекта (фактор G) и фактор S, служащий показателем специфических способностей.* С точки зрения Спирмена, каждый человек характеризуется определенным уровнем общего интеллекта, от которого зависит, как этот человек адаптируется к окружающей среде. Кроме того, у всех людей имеются в различной степени развитые специфические способности, проявляющиеся в решении конкретных задач. Впоследствии Айзенк интерпретировал генеральный фактор как скорость переработки информации центральной нервной системой (умственный темп). Для оценки и диагностики генерального фактора интеллекта применяют скоростные интеллектуальные тесты Айзенка, тест «Прогрессивные матрицы» (Д. Равена), тесты интеллекта Кеттела.

Позже Терстоун (1938 г.) с помощью статистических факторных методов исследовал различные стороны общего интеллекта, которые он назвал первичными умственными потенциями. Он выделил семь таких потенций:

1) счетную способность, т. е. способность оперировать числами и выполнять арифметические действия;
2) вербальную (словесную) гибкость, т. е. легкость, с которой человек может объясняться, используя наиболее подходящие слова;
3) вербальное восприятие, т. е. способность понимать устную и письменную речь;
4) пространственную ориентацию, или способность представлять себе различные предметы и формы в пространстве;

5) память;
6) способность к рассуждению;
7) быстроту восприятия сходств или различий между предметами и изображениями.

Факторы интеллекта, или первичные умственные потенции, как показали дальнейшие исследования, коррелируют, связаны друг с другом, что говорит о существовании единого генерального фактора.

Позже Гилфорд (1959 г.) выделил 120 факторов интеллекта, исходя из того, для каких умственных операций они нужны, к каким результатам приводят эти операции и каково их содержание (содержание может быть образным, символическим, семантическим, поведенческим). Под операцией Гилфорд понимает умение человека, вернее, психический процесс - понятие, память, дивергентная продуктивность, конвергентная продуктивность, оценивание. Результаты - форма, в которой информация обрабатывается испытуемым: элемент, классы, отношения, системы, типы преобразований и выводы. В настоящее время подобраны соответствующие тесты для диагностики более 100 указанных Гилфордом факторов.

По мнению Кэттела (1967 г.), у каждого из нас уже с рождения имеется *потенциальный интеллект,* который лежит в основе нашей способности к мышлению, абстрагированию и рассуждению. Примерно к 20 годам этот интеллект достигает наибольшего расцвета. С другой стороны, формируется *«кристаллический» интеллект,* состоящий из различных навыков и знаний, которые мы приобретаем по мере накопления жизненного опыта. «Кристаллический» интеллект образуется именно при решении задач адаптации к окружающей среде и требует развития одних способностей за счет других, а также приобретения конкретных навыков. Таким образом, «кристаллический интеллект» определяется мерой овладения культурой того общества, к которому принадлежит человек. Фактор потенциального или свободного интеллекта коррелирует с фактором «кристаллического или связанного интеллекта», так как потенциальный интеллект определяет первичное накопление знаний. С точки зрения Кэттела, потенциальный или свободный интеллект независим от приобщенности к культуре. Его уровень определяется уровнем развития третичных зон коры больших полушарий головного мозга. Парциальные или частные факторы интеллекта (например, визуализация - манипулирование зрительными образами) определяются уровнем развития отдельных сенсорных и моторных зон мозга. Кэттел попытался сконструировать тест, свободный от влияния культуры, на специфическом пространственно-геометрическом материале («тест интеллекта, свободный от культуры»).

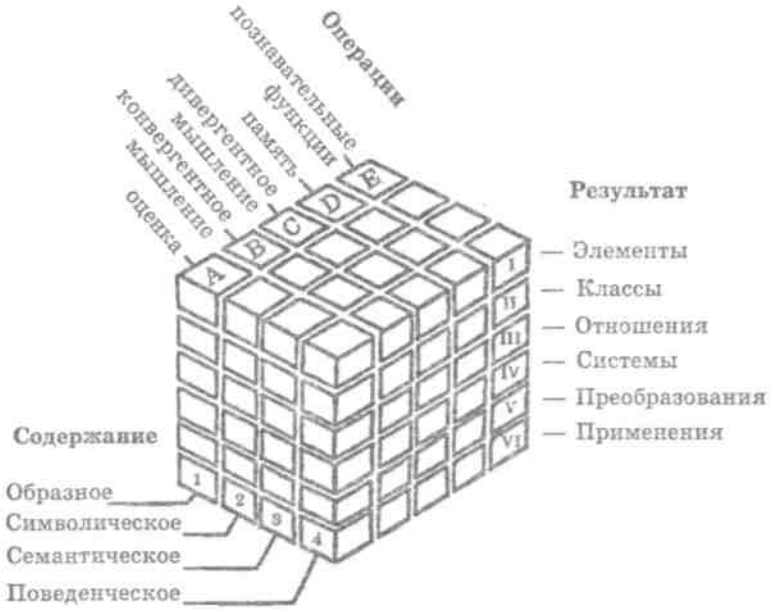


Рис. 3.2. Структура интеллекта по Гилфорду.

Его кубическая модель выделяет 120 специфических способностей, исходя из трех размерностей мышления: о чем мы думаем (содержание), как мы думаем об этом (операция) и к чему приводит умственное действие (результат). Например, при заучивании сигналов азбуки Морзе (EI2), при запоминании семантических
преобразований, необходимых для спряжения глагола в том или ином времени (ДУЗ), или при оценке измерений в поведении, когда необходимо пойти на работу по новому пути (AV4), вовлекаются совсем различные типы интеллекта.

Хебб (1974 г.) с несколько иных позиций рассматривает интеллект. Он выделяет *интеллект А* - это тот потенциал, который создается в момент зачатия и служит основой для развития интеллектуальных способностей личности. Что касается *интеллекта В,* то он формируется в результате взаимодействия этого потенциального интеллекта с окружающей средой. Оценить можно только этот *«результирующий» интеллект,* наблюдая, как совершает умственные операции человек. Поэтому мы никогда не сможем узнать, что представлял собой интеллект А.

В иерархических моделях интеллекта (наиболее популярна модель Ф. Вернона) на вершине иерархии помещается генеральный фактор по Спирмену, на следующем уровне находятся два основных групповых фактора: вербально-обра-зовательные способности (вербально-логическое мышление) и практико-технические способности (наглядно-действенное мышление). На третьем уровне находятся специальные способности: техническое мышление, арифметическая способность, и т. д., и наконец, внизу иерархического дерева помещаются более частные субфакторы. Интеллектуальные тесты Векслера, широко применяемые для диагностики интеллекта, созданы на основе указанной иерарахической модели интеллекта. Векслер считал, что вербальный интеллект отражает приобретенные человеком способности, а невербальный интеллект - его природные психофизиологические возможности. Результаты исследований, проведенных на близнецах, показывают, что, напротив, преимущественно наследственно обусловлены оценки по вербальным заданиям теста Векслера, а успешность выполнения невербальных тестов зависит от социальных факторов, опыта, человека (при повторном тестировании успешность решения невербальных тестов повышается более значимо, чем успешность решения вербальных - эффект обучения сильнее).

Развитие интеллекта зависит от врожденных факторов: генетические факторы наследственности, хромосомные аномалии (болезнь Дауна, сопровождаемая нарушением умственного развития ребенка, вызывается: а) наличием лишней третьей хромосомы из

21-й пары хромосом, б) пожилым возрастом родителей, неполноценным питанием и определенными заболеваниями матери во время беременности. Недостаток йода в рационе питания матери может обусловливать кретинизм ребенка, или, если мать в начале беременности заболевает краснухой, это приводит к необратимым дефектам зрения, слуха, интеллектуальных функций ребенка. Злоупотребление в первые месяцы беременности антибиотиками, транквилизаторами типа элениум или даже аспирином, употребление алкоголя и курение может привести к значительной задержке умственного развития ребенка).

Но, с каким бы потенциалом ни родился ребенок, очевидно, что необходимые ему для выживания формы интеллектуального поведения смогут развиваться и совершенствоваться лишь при контакте с той средой, с которой он будет взаимодействовать всю жизнь. Эмоциональное общение новорожденного ребенка с матерью, взрослыми людьми имеет решающее значение для интеллектуального развития ребенка. Существует тесная связь между интеллектуальным развитием ребенка и его возможностями общаться со взрослыми в течение достаточно длительного времени *(чем меньше общения со взрослыми, тем медленнее происходит интеллектуальное развитие).*

Влияет и социальное положение семьи: обеспеченные семьи имеют более широкие возможности для создания благоприятных условий развития ребенка, развития его способностей, его обучения и в конечном счете для повышения интеллектуального развития ребенка. Влияют и методы обучения, применяемые для развития способностей ребенка. К сожалению, традиционные методы обучения более ориентированы на передачу знаний ребенку и сравнительно мало внимания уделяют развитию способностей, интеллекта, творческих возможностей человека.

6.1. Оценка интеллекта

Наибольшей популярностью пользуется так называемый .«коэффициент интеллектуальности», сокращенно обозначаемый IQ, который позволяет соотнести уровень интеллектуальных возможностей индивида со средними показателями его возрастной и профессиональной группы. Можно сравнивать умственное развитие ребенка с возможностями его ровесников. Например, календарный возраст - 8 лет, а умственные способности ближе к шестилетней группе, таков, следовательно, и его «умственный* возраст. В дальнейшем на основе расчетов соотношения умственного и хронологического возраста и был выведен показатель, названный коэффициентом интеллектуальности (IQ). Среднее значение IQ соответствует 100 баллам, а самые низкие могут приближаться к 0, самые высокие - к 200. Стандартное (то есть среднее для всех групп) отклонение - 16 баллов в каждую сторону. У каждого третьего человека IQ находится между 84-100 баллами, и такова же доля лиц (34%) с показателем от 100 до 116 баллов. Таким образом, эта основная масса (68%) и считается людьми со средним интеллектом. Две другие группы (по 16% в каждой), результаты которых соответствуют крайним показателям шкалы, рассматриваются или как умственно отсталые (люди со сниженным интеллектом IQ от 10 до 84), или как обладающие высокими (выше среднего) интеллектуальными способностями (IQ от 116 до 180).

Психологи и психиатры используют термин *«олигофрения» («малоумие»),* которым обозначают врожденную или приобретенную в раннем детстве (до 3-летнего возраста) недоразвитость интеллекта. Врожденное слабоумие (олигофрению) следует отличать от приобретенного, которое называют *деменцией.*

Врожденное слабоумие затрудняет возможность больным детям нормально адаптироваться в обществе, что приводит к очевидной для всех интеллектуальной неполноценности. Олигофрены отличаются недоразвитостью самых сложных, филогенетически молодых функций психики, мышления и речи, при сохранности эволюционно более древних функций и инстинктов. Олигофрения прежде всего

проявляется в слабости абстрактного мышления, неспособности к обобщению, к отвлеченным ассоциациям. У олигофренов в интеллекте преобладают сугубо конкретные связи, поэтому его критические возможности снижены, ассоциативно-логическая память остается малоразвитой.

Этиология (причина) олигофрении во многом остается неясной, в 90% случаев умственной отсталости ее объяснить не удается. Во многих странах используется термин «умственная отсталость», сокращенно УО. В качестве основного диагностического показателя умственной отсталости и используется коэффициент интеллектуальности. По международным стандартам (они сейчас носят «щадящий» характер) при IQ < 50-70 имеет место легкая умственная отсталость, при IQ < 50 - средней тяжести; при IQ < 35 - резко выраженная.

Самая тяжелая форма слабоумия - идиотия, характеризуется IQ = 20, речь и мышление практически не формируются, преобладают эмоциональные реакции. Средняя степень называется имбецильностью (IQ = 20-50). Словарный запас имбецилов до 300 слов, они обучаемы, неплохо ориентируются в привычной житейской обстановке. У них большая внушаемость, склонность к слепому подражанию. Имбецилы нуждаются в опеке, хотя многие стремятся к самостоятельной жизни, любят жениться, выходить замуж, находя партнеров среди себе подобных.

Дебильностью называют легкую степень слабоумия (IQ < <75%), которую трудно отличить от психики на нижней границе нормы. Поведение дебилов достаточно адекватно и самостоятельно, речь развита. Поэтому дебильность замечается не сразу, а обычно в процессе начального обучения. В подростковом возрасте, когда дебилизм особенно проявляется, обнаруживаются дефекты в абстрактном мышлении. Дебилами все понимается буквально, переносный смысл пословиц, метафор не улавливается. Лица, страдающие дебильностью, овладевают преимущественно конкретными знаниями, усвоение теоретических им не дается.

Степень дебилизации нигде официально не превышает 3,5%. Но многие сомневаются в этой цифре, так как ни одна страна не заинтересована в ее точности. По многим регионам нет вообще никаких данных, а специализированные исследования (в школах, армии, службах занятости) дают данные на порядок выше. Поэтому в ряде стран (только в Восточной Азии этой проблемы нет) решено, вслед за США, где дебилизм является национальной трагедией, признать его легкие формы нормой и максимально сократить в общедоступных школах долю обязательного учебного материала, требующего способностей к абстрактному мышлению.

У людей «среднего ума» интеллект и творческие способности обычно тесно связаны друг с другом. У человека с нормальным интеллектом обычно имеются и нормальные творческие способности. Лишь начиная с определенного уровня пути интеллекта и творчества расходятся. Этот уровень лежит в области IQ, равного 120. Коэффициент интеллекта можно измерить тестами. В настоящее время для оценки интеллекта чаще всего используют тест Стенфорд-Бине и шкалы Векслера. При IQ выше 120 корреляция между творческой и интеллектуальной деятельностью исчезает, поскольку творческое мышление имеет свои отличительные черты и не тождественно интеллекту. Творческое мышление

1) пластично, т. е. творческие люди предлагают множество решений в тех случаях, когда обычный человек может найти лишь одно или два;
2) подвижно, т. е. для творческого мышления не составляет труда перейти от одного аспекта проблемы к другому, не ограничиваясь одной единственной точкой зрения;
3) оригинально, оно порождает неожиданные, небанальные, непривычные решения.

Творцом, так же как и интеллектуалом, не рождаются. Все зависит от того, какие возможности предоставит окружение для реализации того потенциала, который в различной степени присущ каждому из нас. Как отмечает Ферпосон, «творческие способности не создаются, а высвобождаются». Поэтому игровые и проблемные методы

обучения способствуют «высвобождению» творческих возможностей учащихся, повышению интеллектуального уровня и профессиональных умений.
Однако, поскольку уровень способностей и творческая отдача не всегда коррелируют, возникла необходимость определения как интеллектуальной одаренности и продуктивности, с одной стороны, так и творческой одаренности и продуктивности, с другой. Это последнее понятие получило название коэффициента креативности (Сг). Оказалось, что эти понятия не всегда взаимосвязаны. В 1960 году Гетцельс и Джексон публикуют данные об отсутствии корреляции между показателями интеллекта и креативности.

6.2. Креативность, или творческая одаренность

Творческая одаренность и творческая продуктивность характеризуются несколько иными параметрами:
- богатство мысли (количество новых идей в единицу времени);
- гибкость мысли (скорость переключения с одной задачи на другую);
- оригинальность;
- любознательность;
- способность к разработке гипотезы;
- иррелевантность - логическая независимость реакции от стимула;
- фантастичность - оторванность ответа от реальности при наличии определенной логической связи стимула и реакции.

Перечисленные параметры творческого мышления входят в состав кубической модели Гилфорда - *«дивергентное мышление».*
Дивергентное мышление определяется как «тип мышления, идущего в различных направлениях». Это мышление допускает варьирование путей решения проблемы, приводит к неожиданным выводам и результатам.
Гилфорд отмечает 6 параметров креативности: 1 - способность к обнаружению и постановке проблем; 2 - способность к генерированию большого количества идей; 3 - семантическая спонтанная гибкость - способность к продуцированию разнообразных идей; 4 - оригинальность, способность продуцировать отдаленные ассоциации, необычные ответы, нестандартные решения; 5 - способность усовершенствовать объект, добавляя детали; 6 - способность решать нестандартные проблемы, проявляя семантическую гибкость- увидеть в объекте новые признаки, найти новое использование. Гилфорд разработал батарею тестов для диагностики креативности, (10 тестов - на», вербальную креативность, 4 - на невербальную).
Торранс продолжил исследования креативности, но он внес и новый оттенок понимания креативности как способности к обостренному восприятию недостатков, пробелов в знаниях, чуткость к дисгармониям. Торранс разработал серию тестов на креативность от дошкольников до взрослых, разработал программу развития творческих способностей детей: на первом этапе испытуемым предлагались задачи на анаграмму (поиск слова из переставленной бессмысленной последовательности букв) для тренировки конвергентного мышления. Затем по картинкам испытуемый должен развить все вероятные и невероятные обстоятельства, которые привели к ситуации, изображенной на картинке, и спрогнозировать ее возможные последствия. Позднее испытуемому предлагали разные предметы и просили перечислить всевозможные способы их применения. Согласно Торрансу, такой подход к тренингу способностей позволяет освободить человека от задаваемых извне рамок и, он начинает мыслить творчески и нестандартно. В состав батареи Торранса входит 12 тестов, диагностирующих 3 сферы творчества: словесное творческое мышление, изобразительное творческое мышление и словесно-звуковое творческое мышление.
Для диагностики уровня креативности могут использоваться разные методики. Многие

исследователи считают, что при диагностике креативности следует отказаться от жестких лимитов времени, отведенных на выполнение задания. М. Воллах и К. Коган предоставляли испытуемым столько времени, сколько им было необходимо для решения задачи, тестирование проводилось в виде игры, принимался любой ответ. При данных условиях тестирования корреляция между креативностью и уровнем интеллекта была близка к нулю, т. е. свойство креативности обнаруживает свою полную независимость от интеллекта. Воллах и Коган выявили 4 группы детей с разными уровнями развития интеллекта и креативности, отличающиеся способами адаптации к внешним условиям и решению задач.

Дети, обладающие высоким уровнем интеллекта и креативности, уверены в своих способностях, имеют адекватную самооценку, проявляют большую инициативу, личную независимость суждений и действий, высокоуспешны, проявляют одаренность, социально адаптируемы. Дети с низким уровнем креативности, но высоким интеллектом стремятся к школьным успехам, но крайне тяжело переживают неудачи, боятся высказать свое мнение, пойти на риск, боятся удара по самолюбию, дистанцируются от своих одноклассников. Дети с низким уровнем интеллекта и высоким уровнем креативности часто попадают в категорию «изгоев», плохо приспосабливаются к школьным требованиям, часто имеют хобби и увлечения на стороне, «странные фантазеры», непоняты ни учителями, ни сверстниками. Дети с низким уровнем интеллекта и творческих способностей внешне хорошо адаптируются, держатся в «середнячках», имеют адекватную самооценку, низкий уровень предметных способностей компенсируется развитием социального интеллекта, общительностью.

Одаренным детям присущи высокий энергетический уровень, малая продолжительность сна, повышенная познавательная активность, интеллектуальная инициатива: склонность ставить перед собой новые сложные задачи, что, по мнению Д. Б. Богоявленской, является неотъемлемым признаком таланта.

Методика креативного поля была разработана Д. Б. Богоявленской и представляет собой альтернативный тест на креативность. Особенностью данной методики являются следующие принципы:

- Отказ от внешнего побуждения и предотвращение появления внутренних оценочных стимулов.
- Отсутствие потолка (отличие заключается в том, что в данном случае предлагаемая задача должна предоставлять возможность решения на нескольких уровнях - от частного до общих, пользуясь универсальными законами). Это условие необходимо для достижения пространства второго креативного слоя - выхода за пределы заданного.
- Эксперимент не может быть кратковременным. В данном случае скорость протекания психических процессов отступает на второй план.

Согласно этим принципам Д. Б. Богоявленская в своих исследованиях использовала несколько типов специфичных задач. Для исследования, например, детей младшего школьного возраста применялась методика «Морской бой» - задача, которую можно решить как методом проб и ошибок, так и с помощью выявления закономерностей. Методика «Система координат» заключается в работе с формулами. Но наиболее полно иллюстрирующей метод креативного поля является методика «Сказочные шахматы» - шахматные задачи на доске нетрадиционной формы - цилиндрической - «свернутой в трубу» (левая вертикаль граничит с правой). При этом исследования показали, что предшествующий шахматный опыт не дает преимуществ при решении.

Методика проведения эксперимента состоит из двух этапов: предварительное обучение, в ходе которого испытуемым усваиваются общие правила и некоторые приемы решения данного типа задач и сам эксперимент - решение 12 задач, что занимает около часа. В таблице отмечаются приемы, использованные испытуемым при решении задачи по следующим правилам:

- Приемы, которые зависят от количества решенных задач, располагаются выше.

• Приемы, вероятность использования которых в данной задаче больше, - ниже.
• Приемы с большим кругом обобщения - выше.

Критерий интеллектуальной активности имеет множество переходных форм и представлен континуально, но в конечном итоге испытуемые разделяются на три категории по уровню интеллектуальной активности: *1*. Стимульно-продуктивный уровень интеллектуальной активности: решение задач при помощи гипотез и находок. Испытуемого относят к стимульно-продуктивному уровню, если при добросовестной и энергичной работе он остается в рамках первоначально найденного способа решения. Этот уровень характеризуется отсутствием «познавательного интереса» и инициативы. Как будет видно далее, интеллектуальная активность зависит от личностных качеств, а не от интеллектуальной базы. Поэтому высокая научно-техническая подготовка без соответствующего нравственного развития ведет к прагматизму и профессиональной узости. 2. Эвристический уровень интеллектуальной активности: открытие закономерностей эмпирическим путем. Имея надежный способ решения, испытуемый анализирует состав, структуру своей деятельности, что приводит к открытию новых, оригинальных способов решения. Это оценивается самим испытуемым как «свой способ» и позволяет ему в дальнейшем лучше справляться со следующими задачами. 3. Креативный уровень интеллектуальной активности, уровень теоретических открытий: создание теории и постановка новой проблемы. Обнаруженная закономерность становится самостоятельной проблемой, ради которой испытуемый готов даже прекратить предложенную ему в ходе эксперимента деятельность. При этом часто испытуемые выходят на креативный уровень после решения всего нескольких задач - характерная черта теоретического мышления - способность вскрывать существенное путем анализа единичного объекта. Немаловажная особенность этого уровня - самодостаточность, равнодушие к внешней оценке.

Дети младших классов, достигшие в ходе эксперимента креативного уровня, чаще всего характеризовались педагогами как «всегда имеющие свое мнение». Далеко не всегда успех в профессиональной деятельности свидетельствует о креативном уровне интеллектуальной активности. Многие известные ученые обладали эвристическим уровнем активности. Например, Рентген открыл Х-лучи, Бойль - обратную пропорциональность объема и давления в газе, и эти явления были названы их именами, но теоретическое осмысление этих явлений принадлежит другим ученым.

6.3. Корррелляция между креативностью и индивидуальными характеристиками

Исследования Д. Б. Богоявленской показывают ряд зависимостей уровня интеллектуальной активности от других индивидуальных характеристик:

• Корреляция с уровнем ЭЭГ. Результаты исследования в этой области далеки от значимости, однако на уровне тенденций можно сказать, что Альфа-активность большей амплитуды и меньшей частоты соответствует большей интеллектуальной активности. Также большей интеллектуальной активности соответствует меньший эффект навязывания на низкие частоты.
• Важным фактором является тревожность. Например, существуют эксперименты, показывающие, что тревожность способствует формированию дальней мотивации. Однако в данном случае корреляции с тревожностью и невротизмом обнаружено не было.
• Интеллектуальная активность не связана с нарушением тормозного процесса, что опровергает представление интеллектуальной активности как незатухающего ориентировочного рефлекса.
• Не было обнаружено корреляции с индикаторами лабильности и подвижности нервных процессов.

Таким образом, феномен интеллектуальной активности детерминирован не на уровне индивидуума, а на уровне личности.

В зарубежных исследованиях были получены данные об отсутствии влияния наследственных факторов на интеллектуальную активность, однако следует учесть, что

при этом применялась и несколько другая методика определения Сг.
Исследования Д. Б. Богоявленской выявили:
- незначительность корреляции отец - дети;
- тенденцию к сходству мать - дети;
- сильную корреляцию у близнецов.

Таким образом, корреляция между уровнем интеллектуальной активности родителей и детей мала, зато довольно высока корреляция у супругов. Это позволяет сделать вы вод, что доля средовых влияний значительно выше генетических.
Исследования школьников показали, что с возрастом интеллектуальная активность имеет тенденцию к снижению. Наибольшие спады наблюдаются после 4 и 8 классов. Это соотносится с исследованиями Торренса, которые также показали снижение интеллектуальной активности у американских школьников после 4 класса, хотя надо учитывать, что по возрасту это соответствует нашему 5 классу. Трудно сказать, виновата ли в этом система образования, хотя безусловно необходимо большее внимание уделять развитию дивергентного мышления у школьников, а также общей культуре мышления, в частности логике.

КОНТРОЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ

1. Что такое интеллект?
2. В чем различие понятий «обучаемость», «креативность», «тестовый интеллект»?
3. Какую трактовку креативности предложил Дж. Гилфорд?
4. Как различаются кристаллический и потенциальный интеллект по Дж. Кэттелу?
5. Какие функции выполняет речь?
6. Какие формы и виды речи применимы в вашей повседневной жизни?
7. Чем различаются подходы к трактовке связи между интеллектом и креативностью?
8. Какие методики используются для диагностики уровня интеллекта и креативности?

ЛИТЕРАТУРА

1. *Акимова М.К., Борисова Е.М., Гуревич К.М., Козлова В. Т., Логинова Г. П.* Руководство к применению группового интеллектуального теста (ГИТ) для младших школьников. Обнинск, 1993.
2. *Акимова М. К., Борисова Е. М., Гуревич К. М., Козлова В. Т., Логинова Г. П.* Руководство к применению теста структуры интеллекта Рудольфа Амтхауэра. Обнинск, 1993.
3. Диагностика умственного развития дошкольников (ред. Л. А. Венгер, В. В. Холмовская). М., 1978.
4. *Панасюк А. Ю.* Адаптированный вариант методики Д. Векслера. М., 1979.
5. *Айзенк.* Проверь свой интеллект. М., 1997.
6. *Рассел К.* Улучши свой интеллект. Тесты для 14-16 лет. Минск, 1997.
7. *Выготский Л. С.* Воображение и творчество в детском возрасте. СПб., 1997.
8. *Дьяченко О. М.* Одаренный ребенок. М., 1997.
9. *Пиаже Э.* Речь и мышление ребенка. СПб., 1997.
10. *Штерн В.* Умственная одаренность. СПб., 1997.
11. *Юркевич В. С.* Одаренный ребенок. Иллюзии и реальность. М., 1996.
12. *Холодная М.А.* Психология интеллекта. М., 1997.
13. *Гиппенрейтер Ю.Б.* Введение в общую психологию. М., 1998.
14. *Дудецкий А. Я., Юлустина Е.А.* Психология воображения (фантазия). М., 1997.
15. *Зейгарник Б. Л.* Патопсихология мышления. МГУ, 1987.
16. *Туник Е.В.* Опросник креативности Д. Джонсона. СПб., 1997.

17. *Цветкова Л. С.* Мозг и интеллект (нарушение и восстановление интеллектуальной деятельности). М., 1995.
18. Одаренные дети. М., 1994.

Глава 4 СТРУКТУРА СОЗНАНИЯ

1. Сознание как высшая ступень развития психики

Сознание - высшая, свойственная человеку форма обобщенного отражения объективных устойчивых свойств и закономерностей окружающего мира, формирования у человека внутренней модели внешнего мира, в результате чего достигается познание и преобразование окружающей действительности.
Функция сознания заключается в формировании целей деятельности, в предварительном мысленном построении действий и предвидении их результатов, что обеспечивает разумное регулирование поведения и деятельности человека. В сознание человека включено определенное отношение к окружающей среде, к другим людям: «Мое отношение к моей среде есть мое сознание» (Маркс).

Рис. 4.1. Функции, свойства сознания

Выделяют следующие свойства сознания: построение отношений, познание и переживание. Отсюда непосредственно следует включение мышления и эмоций в процессы сознания. Действительно, основной функцией мышления является выявление объективных отношений между явлениями внешнего мира, а основной функцией эмоции - формирование субъективного отношения человека к предметам, явлениям, людям. В структурах сознания синтезируются эти формы и виды отношений, и они определяют как организацию поведения, так и глубинные процессы самооценки и самосознания. *Реально существуя в едином потоке сознания, образ и мысль могут, окрашиваясь эмоциями, становиться переживанием.* «Осознание переживания - это всегда установление его объективной отнесенности к причинам, его вызывающим, к объектам, на которые оно направлено, к действиям, которыми оно может быть реализовано» (С. Л. Рубинштейн).
Сознание развивается у человека только в социальных контактах. В филогенезе сознание человека развивалось, и становится возможным лишь в условиях активного воздействия на природу, в условиях трудовой деятельности. *Сознание возможно лишь в условиях существования языка, речи, возникающей одновременно с сознанием в процессе труда.*
В онтогенезе сознание ребенка развивается сложным, опосредствованным путем. Психику ребенка, младенца, вообще говоря, нельзя рассматривать как изолированную, самостоятельную психику. С самого начала существует устойчивая связь психики ребенка и психики матери. В пренатальный период и в постнатальный эту связь можно назвать психической (чувственной) связью. Но ребенок является вначале только пассивным элементом этой связи, воспринимающей субстанцией, а мать, являясь носителем психики,

оформленной сознанием, уже в состоянии такой связи, по-видимому, передает в психику ребенка не просто психофизическую, но и оформленную сознанием человеческую информацию. Второй момент - это собственно деятельность матери. Первичные органические потребности ребенка в тепле, психологическом комфорте и пр. организуются и удовлетворяются извне любовным отношением матери к своему ребенку. Мать любящим взглядом «вылавливает» и оценивает все ценное, с ее точки зрения, в первоначально беспорядочной реактивности организма ребенка и плавно, постепенно, любящим действием отсекает все отклоняющееся от социальной нормы. Здесь важно и то, что нормы развития уже всегда есть в каком-то определенном виде в человеческом обществе, в том числе и нормы материнства. Так, любовью к ребенку мать как бы вытягивает ребенка из органической реактивности, бессознательности и выводит, втягивает в человеческую культуру, в человеческое сознание. Фрейд отмечал, что «мать учит любить ребенка», она действительно вкладывает свою любовь (отношение) в психику ребенка, поскольку мать (ее образ) является для чувств и восприятия ребенка действительным центром всех актов, всех благ и неприятностей.

Затем наступает следующий акт развития, который можно назвать *первичным актом сознания - это идентификация ребенка с матерью,* т. е. ребенок пытается поставить себя на место матери, подражать ей, уподобить себя ей. Эта идентификация ребенка с матерью является, по-видимому, первичным человеческим отношением. В этом смысле первичное - не предметное отношение, а отношение сознания, первичная идентификация с культурным символом. Мать здесь дает прежде всего культурный образец социального поведения, а мы, конкретные люди, только следуем этим образцам.

Рис. 4.2. Развитие сознания

Важны выполнение, активная деятельность ребенка по воспроизведению образцов человеческого поведения, речи, мышления, сознания, активная деятельность ребенка по отражению окружающего мира и регуляции своего поведения.

Но выполнение смысла культурного символа, образца влечет за собой рационализированный им слой сознания, который может относительно самостоятельно развиваться посредством механизма рефлексии, анализа (мыследеятельность). В некотором смысле, осознание противоположно рефлексии. Если осознание есть постижение целостности ситуации, дает картину целого, то рефлексия, напротив, членит это целое, например, ищет причину затруднений, осуществляет анализ ситуации в свете цели деятельности. Таким образом, осознание является условием рефлексии, но в свою

очередь рефлексия является условием для более высокого, глубокого и верного осознания, понимания ситуации в целом. Наше сознание в своем развитии испытывает многие идентификации, но выполняются, реализуются отнюдь не все. Эти нереализованные потенции нашего сознания и составляют то, что мы обычно обозначаем термином «душа», которая есть большей частью несознаваемая часть нашего сознания. Хотя, если быть точным, то нужно сказать, что символ как бесконечное содержание сознания в принципе нереализуемо до конца, и это является условием периодического возвращения сознания к себе. Отсюда следует третий фундаментальный акт сознания («развитие сознания») - осознавание своего невыполненного желания. Так круг развития замыкается и все возвращается к своему началу.

Выделяют два слоя сознания (В. П. Зинченко).

I. Бытийное сознание (сознание для бытия), включающее в себя: 1) биодинамические свойства движений, опыт действий; 2) чувственные образы.

П. Рефлективное сознание (сознание для сознания), включающее в себя: 1) значение; 2) смысл.

Значение - содержание общественного сознания, усваиваемое человеком; это могут быть операционные значения, предметные, вербальные значения, житейские и научные значения - понятия.

Смысл - субъективное понимание и отношение к ситуации, информации. Непонимание связано с трудностями осмысления значений. Процессы взаимной трансформации значений и смыслов (осмысление значений и означение смыслов) выступают средством диалога и взаимопонимания.

На бытийном слое сознания решаются очень сложные задачи, т. к. для эффективного в той или иной ситуации поведения необходима актуализация нужного в данный момент образа и нужной двигательной программы, т. е. образ действия должен вписываться в образ мира. Мир идей, понятий, житейских и научных знаний соотносится со значением (рефлективного сознания). Мир человеческих ценностей, переживаний, эмоций соотносится со смыслом (рефлективного сознания).

Мир производственной, предметно-практической деятельности соотносится с биодинамической тканью движения и действия (бытийного слоя сознания). Мир представлений, воображений, культурных символов и знаков соотносится с чувственной тканью (бытийного сознания). Сознание рождается и присутствует во всех этих мирах. Эпицентром сознания является сознание собственного «Я». Сознание: 1) рождается в бытии, 2) отражает бытие, 3) творит бытие. Функции сознания: 1) отражательная, 2) порождающая (творчески-креативная), 3) регулятивно-оценочная, 4) рефлексивная - основная функция, характеризует сущность сознания.

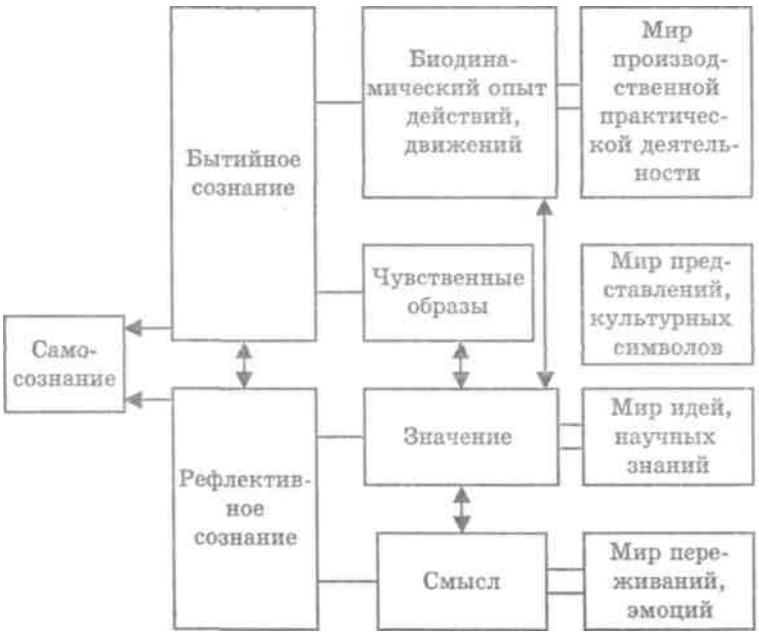


Рис. 4.3. Структура сознания

В качестве объекта рефлексии может выступать: 1) отражение мира, 2) мышление о нем, 3) способы регуляции человеком своего поведения, 4) сами процессы рефлексии и 5) свое личное сознание.

Бытийный слой содержит в себе истоки и начала рефлективного слоя, поскольку значения и смыслы рождаются в бытийном слое. Выраженное в слове значение содержит: 1) образ, 2) операционное и предметное значение, 3) осмысленное и предметное действие. Слово, язык не существует только как язык, в нем объективировались формы мышления, которые нами и овладевают через использование языка.

Язык и объективированные в нем формы мышления - это определенным образом рационализированные формы сознания, которые обретают видимую самостоятельность, но в действительности являются только вершиной айсберга. Рефлектированные, рациональные структуры сознания имеют в своем основании другое содержание, источник и энергию образования этих рациональностей. Рациональные структуры являются только частной реализацией базовых оппозиций сознания, во-вторых, в сознании часто наличествуют конфликтующие структуры. И разрешение таких конфликтов, освобождение энергии сознания для следующего цикла развития возможно только через акты осознания на себе (в том смысле, что все психическое содержание, подлежащее осознанию, уже существует и функционирует в моей психике, и только то, что живет во мне, я и могу осознать, осознать же что-то внешнее невозможно).

Функция организации сознания (ее задача и смысл) состоит в освобождении психической энергии сознания, в расширении горизонтов сознания и, что самое главное, в создании оптимальных и необходимых условий для нового цикла развития.

Поскольку сознание, рассмотренное извне, объективно является определенной знаковой структурой и структурой объективированного мышления, то его можно довольно объективно исследовать и описывать. Но внешняя структура как-то указывает на внутреннюю, имплицирует ее, поэтому возможен переход к пониманию внутренних содержаний сознания.

Венцом развития сознания является формирование самосознания, которое позволяет человеку не только отражать внешний мир, но, выделив себя в этом мире, познавать свой внутренний мир, переживать его и определенным образом относиться к себе. Мерилом для человека в его отношении к себе являются, прежде всего, другие люди. Каждый новый социальный контакт меняет представление человека о себе, делает его более

многогранным. Сознательное поведение является не столько проявлением того, каков человек на самом деле, сколько результатом представлений человека о себе, сложившихся на основе общения с ним окружающих.
Осознание себя в качестве устойчивого объекта предполагает внутреннюю целостность, постоянство личности, которая, независимо от меняющихся ситуаций, способна при этом оставаться сама собой. Ощущение человеком своей единственности поддерживается непрерывностью его переживаний во времени: помнит о прошлом, переживает настоящее, обладает надеждами на будущее. Непрерывность таких переживаний и дает человеку возможность интегрировать себя в единое целое. Главная функция самосознания - сделать доступными для человека мотивы и результаты его поступков и дать возможность понять, каков он есть на самом деле, оценить себя; если оценка окажется неудовлетворительной, то человек может либо заняться самоусовершенствованием, саморазвитием, либо, включив защитные механизмы, вытеснить эти неприятные сведения, избегая травмирующего влияния внутреннего конфликта.
Только благодаря осознанию своей индивидуальности возникает особая функция - защитная: стремление защитить свою индивидуальность от угрозы ее нивелирования.
Для самосознания наиболее значимо стать самим собой (сформировать себя как личность), остаться самим собой (невзирая на мешающие воздействия) и уметь поддерживать себя в трудных состояниях. Для того чтобы самоактуализироваться, стать самим собой, лучшим из того, чем ты способен стать, надо: осмелиться полностью погрузиться во что-либо без остатка, забыв свои позы, преодолев желание защиты и свою застенчивость, и переживать это нечто без самокритики; решаться делать выбор, принимать решения и брать на себя ответственность, прислушиваться к себе самому, дать возможность проявляться своей индивидуальности; непрерывно развивать свои умственные способности, реализовывать свои возможности полностью в каждый данный момент.

2. Самосознание

В ссциальной психологии выделяют три сферы, в которых осуществляется становление, формирование личности: деятельность, общение, самосознание.
В ходе социализации расширяются и углубляются связи общения человека с людьми, группами, обществом в целом, происходит становление в человеке образа его «Я». Образ «Я», или самосознание (представление о себе), не возникает у человека сразу, а складывается постепенно на протяжении его жизни под воздействием многочисленных социальных влияний и включает 4 компонента (по В. С. Мерлину):
- сознание отличия себя от остального мира;
- сознание «Я» как активного начала субъекта деятельности;
- сознание своих психических свойств, эмоциональные самооценки;
- социально-нравственная самооценка, самоуважение, которое формируется на основе накопленного опыта общения и деятельности.

В современной науке существуют различные точки зрения на генезис самосознания. Традиционным является понимание самосознания как исходной генетически первичной формы человеческого сознания, основывающейся на самоощущениях, самовосприятие человека, когда еще в раннем детстве формируется у ребенка целостное представление о своем физическом теле, о различении себя и всего остального мира. Исходя из концепции «первичности» указывается, что способность к самопереживанию оказывается особой универсальной стороной самосознания, которая его порождает,
Существует и противоположная точка зрения (Л. Л. Рубинштейн) согласно которой самосознание - высший вид сознания, возникший как результат развития сознания. Не сознание рождается из самопознания, из «Я», а самосознание возникает в ходе развития сознания личности.

Третье направление психологической науки исходит из того, что осознание внешнего мира и самосознание возникли и развивались одновременно, едино и взаимообусловлено. По мере объединения «предметных» ощущений складывается представление человека о внешнем мире, а в резул1тате синтеза самоощущений - о самом себе. В онтогенезе самосознания можно выделить два основных этапа: на первом этапе формируется схема собственного тела и формируется «чувство Я». Затем по мере совершенствования интеллектуальных возможностей и становления понятийного мышления самосознание достигает рефлексивного уровня, благодаря чему человек может осмысливать свое отличие в понятийной форме. Поэтому рефлексивный уровень индивидуального самосознания всегда остается внутренне связанным с аффективным самопереживанием (В. П. Зинченко). Исследования показали, что самоощущение контролируется правым полушарием мозга, а рефлексивные механизмы самосознания - левым полушарием.

Критерии самосознания: 1) выделение себя из среды, сознание себя как субъекта, автономного от среды (физической среды, социальной среды); 2) осознание своей активности - «Я, управляю собой»; 3) осознание себя «через другого» («То, что я вижу в других, это может быть и мое качество»); 4) моральная оценка себя, наличие рефлексии - осознание своего внутреннего опыта.

Ощущение человеком своей единственности поддерживается непрерывностью его переживаний во времени: помнит о прошлом, переживает настоящее, обладает надеждами на будущее. Непрерывность таких переживаний и дает человеку возможность интегрировать себя в единое целое.

При анализе динамической структуры самосознания используют два понятия: «текущее Я» и «личностное Я». «Текущее Я» обозначает конкретные формы осознания себя в текущем настоящем, то есть непосредственные процессы деятельности самосознания. «Личностное Я» - это устойчивая структурная схема самоотношения, ядро синтеза «текущих Я».В каждом акте самосознания одновременно выражены элементы самопознания и самопереживания.

Поскольку самоотражаются все процессы сознания, постольку человек может не только осознавать, оценивать и регулировать собственную психическую деятельность, но и сознавать себя сознающим, самооценивающим.

В структуре самосознания можно выделить: 1) осознание близких и отдаленных целей, мотивов своего «Я» («Я как действующий субъект»); 2) осознание своих реальных и желаемых качеств («Реальное Я» и «Идеальное Я»); 3) познавательные, когнитивные представления о себе («Я как наблюдаемый объект»); 4) эмоциональное, чувственное представление о себе. Таким образом, самосознание включает в себя:

• самопознание (интеллектуальный аспект познания себя);

• самоотношение (эмоциональное отношение к самому себе).

Наиболее известная в современной науке модель струкуры самосознания предложена К. Юнгом и основана на потивопоставлении осознаваемых и неосознаваемых элементов человеческой психики. Юнг выделяет два уровня самоотображения. Первый - субъект всей человеческой психики - «самость», которая персонифицирует как сознательные, так и бессознательные процессы, и поэтому есть сак бы тотальная личность. Второй уровень - форма продления «самости» на поверхности сознания, осознаваемый объект, сознательное «Я». Когда человек думает: «Я знаю себя», «Я чувствую, что а устал>, «Я ненавижу себя», то в этом случае он является временно и субъектом и объектом. Несмотря на идентичность «Я»-субъекта и «Я»-объекта, все же необходимо >дичать - принято называть первую сторону личности - «Я», а вторую - «самостью». Различие между «Я» и самостью относительно. «Я» является наблюдающим началом, самость - наблюдаемым. «Я» современного человека научилось наблюдать за его самостью и чувствами, как если : чем-то отличным от него. Однако «Я» может наблюдать и за своей склонностью наблюдать - ив этом случае те, что сначала было «Я>, становится самостью.

Гуманистические психологи рассматривают самость как целенаправленность всей

личности на осуществление максимума потенциальных возможностей индивида.
Мерилом для человека в его отношении к себе являются прежде всего другие люди. Каждый новый социальный контакт меняет представление человека о себе, делает его более многогранным. Сознательное поведение является не столько проявлением того, каков человек на самом деле, сколько результатом представлений человека о себе, сложившихся на основе общения с ним окружающих.
Для самосознания наиболее значимо стать самим собой (сформировать себя как личность), остаться самим собой (невзирая на мешающие воздействия) и уметь поддерживать себя в трудных состояниях.
В структуре самосознания можно выделить 4 уровня: в непосредственно-чувственный уровень - самоощущение, самопереживание психосоматических процессов в организме и собственных желаний, переживаний, состояний психики, в результате достигается простейшая самоидентификация личности; в целостно-образный, личностный уровень - осознание себя как деятельного начала, проявляется как самопереживание, самоактуализация, отрицательная и положительная идентификация и поддержание аутоидентичности своего «Я»;
• рефлексивный, интеллектуально-аналитический уровень - осознание личностью содержания собственных мыслительных процессов личности, в результате возможно самонаблюдение, самоосмысление, самоанализ, саморефлексия;
• целенаправленно-деятельный уровень - своеобразный синтез трех рассмотренных уровней, в результате выполняются регулятивно-поведенческие и мотивационные функции через многочисленные формы самоконтроля, самоорганизации, саморегламентации, самовоспитания, самоусовершенствования, самооценки, самокритики, самопознания, самовыражения.
Информационное наполнение структур самосознания связано с двумя механизмами его деятельности: уподоблением, отождествлением себя с кем-то или чем-то («самоидентификация») и интеллектуальным анализом своего «Я» (рефлексия и саморефлексия).
В целом можно выделить три пласта сознания человека: 1) отношение к себе; 2) отношение к другим людям; 3) ожидание отношения других людей к себе (атрибутивная проекция).
Отношение к другим людям, осознание этого отношения бывает качественно различным: 1) эгоцентрический уровень отношений (отношение к себе как самоценности влияет на отношение к другим людям («Если мне помогают, то - хорошие люди»)); 2) группоцентрическии уровень отношений («Если другой человек принадлежит к моей группе, он - хороший»); 3) просоциальный уровень («Другой человек - это самоценность, уважай и прими другого человека таким, каков он есть», «Поступай с другим так, как ты бы хотел, чтобы поступали с тобой»); 4) эстохолический уровень - уровень исходов («Каждый человек находится в определенном соотнесении с духовным миром, с богом. Милосердие, совесть, духовность - главное в отношении к другому человеку»).
2.1. Нарушения самосознания
При всех психических заболеваниях самосознание поражается раньше, чем предметное сознание. Существуют специфические расстройства самосознания: • деперсонализация, когда происходит утрата своего «Я», все происходяшее в своей психике люди воспринимают как бы со стороны, как что-то внешнее или чужое;
• расщепление ядра личности. Оно как бы раздваивается, больные жалуются на постоянное присутствие двух чуждых начал, конфликтующих между собой. Каждое из этих начал, «Я», обладало памятью, индивидуальностью, утверждало собственную жизненную целостность, но не признавало саму мысль о возможном существовании других начал;
• нарушение телесной идентификации, когда люди жалуются, что части своего тела воспринимают как что-то от них отдельное;

• крайние формы нарушения самосознания (дереализация), когда утрачивается чувство реальности не только своего бытия, но появляются сомнения в подлинности существования всего окружающего мира.

3. Взаимодействие сознания и подсознания

В зоне ясного сознания находит свое отражение малая часть одновременно приходящих из внешней и внутренней среды организма сигналов. Сигналы, попавшие в зону ясного сознания, используются человеком для осознанного управления своим поведением. Остальные сигналы также используются организмом для регулирования некоторых процессов, но на подсознательном уровне. Многие наблюдения психологов показали, что в зону ясного сознания в данный момент попадают те объекты, которые создают препятствия для продолжения прежнего режима регулирования. Возникшие затруднения привлекают внимание, и они таким образом осознаются. Осознание затрудняющих регуляцию или решение задачи обстоятельств способствует нахождению нового режима регулирования или нового способа решения, но как только они найдены, управление вновь передается в подсознание, а сознание освобождается для разрешения вновь возникающих трудностей. Эта непрерывная передача управления обеспечивает человеку возможность решать все новые задачи, опирается на гармоничное взаимодействие сознания и подсознания. Сознание привлекается к данному объекту только на короткий интервал времени и обеспечивает выработку гипотез в критические моменты недостатка информации. Недаром известный психиатр Клапаред остроумно заметил, что мы осознаем свои мысли в меру нашего неумения приспособиться. Типовые, часто встречающиеся в обычной обстановке задачи человек решает подсознательно, реализуя автоматизмы. Автоматизмы подсознания разгружают сознание от рутинных операций (ходьба, бег, профессиональные навыки и т. п.) для новых задач, которые в данный момент могут быть решены только на сознательном уровне. Многие знания, отношения, переживания, составляющие внутренний мир каждого человека, не осознаются им, и вызываемые ими побуждения обусловливают поведение, не понятное ни для него самого, ни для окружающих. Бессознательная регуляция может рассматриваться как целенаправленная лишь в том смысле, что после достижения определенной цели происходит снижение напряжения так же, как и при осознанном управлении. Фрейд показал, что бессознательные побуждения лежат в основе многих очагов скрытого напряжения, которые могут порождать психологические трудности адаптации и даже заболевания.

Большая часть процессов, протекающих во внутреннем мире человека, им не осознается, но в принципе каждый из них может стать осознанным. Для этого нужно выразить его словами - вербализовать. Выделяют: 1) подсознательное - те представления, желания, действия, устремления, которые ушли сейчас из сознания, но могут потом прийти в сознание; 2) собственно бессознательное - такое психическое, которое ни при каких обстоятельствах не становится сознательным.

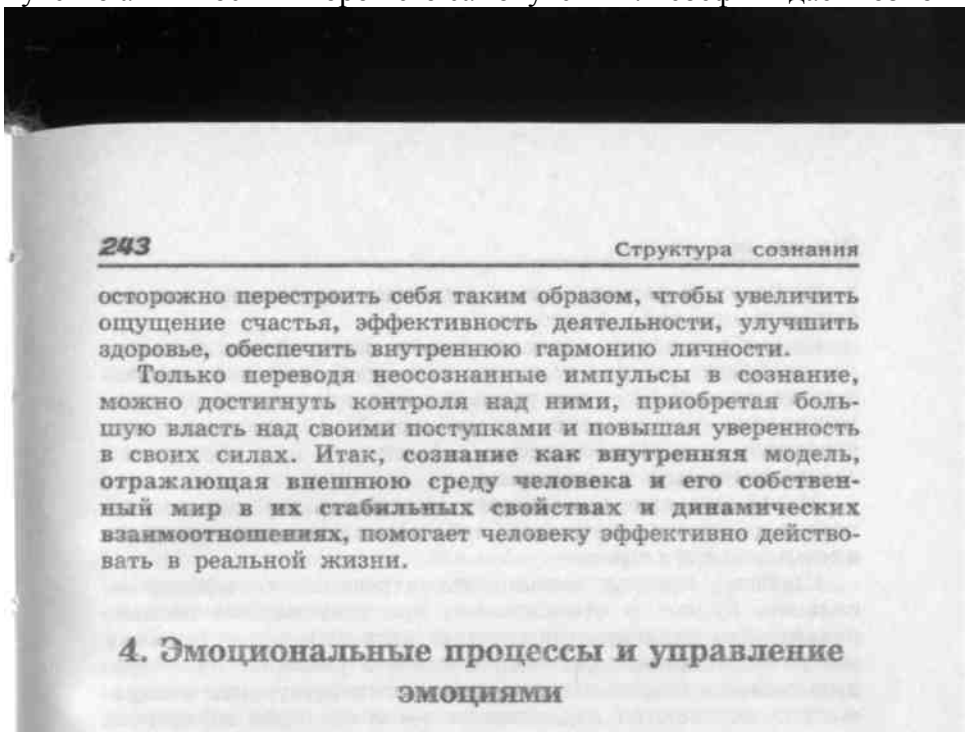
Фрейд считал, что бессознательное - это не столько те процессы, на которые не направляется внимание, сколько переживания, подавляемые сознанием, такие, против которых сознание воздвигает мощные барьеры.

Человек может прийти в конфликт с многочисленными социальными запретами, в случае конфликта у него нарастает внутренняя напряженность и в коре мозга возникают изолированные очаги возбуждения. Для того чтобы снять возбуждение, нужно прежде всего осознать сам конфликт и его причины, но осознавание невозможно без тяжелых переживаний, и человек препятствует осознанию, эти тяжелые переживания вытесняются из области сознания. Однако это не означает, что очаги возбуждения разрушаются. Длительное время они могут сохраняться в заторможенном состоянии, такой ущемленный очаг может быть очень глубоко запрятан, но при неблагоприятных условиях он может выявиться и оказывать травмирующее влияние на состояние человека, вплоть до развития психического заболевания.

Для исключения такого болезнетворного влияния необходимо осознать травмирующий

фактор и переоценить его, ввести его в структуру других факторов и оценок внутреннего мира и тем самым разрядить очаг возбуждения и нормализовать психическое состояние человека. Только такое осознание устраняет травмирующее воздействие «неприемлемой» идеи или желания. Заслуга Фрейда в том, что он сформулировал указанную зависимость и включил ее в основу своей терапевтической практики «психоанализа».

Психоанализ включает поиск скрытых очагов напряженности, возникающих при вытеснении неприемлемых желаний, и осторожную помощь человеку в сознании и переоценке тревожащих его переживаний. Психоанализ включает поиск очага (его вспоминание), вскрытие его (перевод информации в словесную форму), переоценку (изменение системы установок, отношений) переживания в соответствии с новой значимостью, ликвидацию очага возбуждения, нормализацию психического состояния человека. Психоанализ - процедура длительная и требующая доверительного общения человека с психоаналитиком. В последнее время разработан новый метод вскрытия и поиска скрытых очагов (подавленных переживаний, психотравм, желаний, неправильных действий) и гармонизации внутреннего мира человека - метод ребёфинга. Для вытеснения из сознания и удержания в подавленном заторможенном состоянии «нежелательных переживаний» в области бессознательного тратится определенное количество психической энергии, и чем больше таких «подавленных очагов», тем более энергии отвлекается на эту блокировку, в результате чего человек может испытывать некий недостаток энергии для своей жизнедеятельности, что проявляется в неудовлетворительном психическом и физическом самочувствии, в ослаблении активности и потере радости жизни, в увеличении проблем, конфликтов и трудностей в жизни. Метод ребёфинга позволяет вскрыть и устранить «скрытые очаги подавленных переживаний», освободить психическую энергию и интегрировать эту энергию в текущую жизнедеятельность, получая заряд активности, энергии, радости и наслаждения, великолепного самочувствия. Ребёфинг - это современный метод самопомощи, он применяет определенную технику дыхания для того чтобы дать человеку позитивные и глубоко детализированные представления о его разуме, теле, эмоциях; в результате сознание человека узнает, что содержится в подсознании, вскрывает «очаги подавления» и интегрирует, преобразует подавленное (то, что человек делал как-то неправильно) в общее чувство активности и хорошего самочувствия. Ребёфинг дает возможность разуму и телу



243 Структура сознания

осторожно перестроить себя таким образом, чтобы увеличить ощущение счастья, эффективность деятельности, улучшить здоровье, обеспечить внутреннюю гармонию личности.

Только переводя неосознанные импульсы в сознание, можно достигнуть контроля над ними, приобретая большую власть над своими поступками и повышая уверенность в своих силах. Итак, **сознание как внутренняя модель, отражающая внешнюю среду человека и его собственный мир в их стабильных свойствах и динамических взаимоотношениях,** помогает человеку эффективно действовать в реальной жизни.

4. Эмоциональные процессы и управление эмоциями

Познавая действительность, человек так или иначе относится к предметам, явлениям, событиям, к другим людям, к 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 субъективного отношения человека к действительности. В психологии эмоциями называют процессы, отражающие личную значимость и оценку внешних и внутренних ситуаций для жизнедеятельности человека в форме переживаний. Эмоции, чувства служат для отражения субъективного отношения человека к самому себе и- к окружающему его миру.

Эмоции - *особый класс субъективных психологических состояний, отражающих в форме непосредственных переживаний приятного процесс и результаты практической деятельности, направленной на удовлетворение его актуальных потребностей.* Поскольку все то, что делает человек, в конечном счете служит цели удовлетворения его разнообразных потребностей, постольку любые проявления активности человека сопровождаются эмоциональными переживаниями.

Эмоции, утверждал Ч. Дарвин, возникли в процессе эволюции как средство, при помощи которого живые существа устанавливают значимость тех или иных условий для удовлетворения актуальных для них потребностей.

Эмоциональные ощущения биологически в процессе эволюции закрепились как своеобразный способ поддержания жизненного процесса в его оптимальных границах и предупреждают о разрушающем характере недостатка или избытка каких-либо факторов.

Самая старая по происхождению, простейшая и наиболее распространенная у живых существ форма эмоциональных переживаний - это удовольствие, получаемое от удовлетворения органических потребностей, и неудовольствие, связанное с невозможностью это сделать при обострении соответствующей потребности.

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

Наиболее мощная эмоциональная реакция - аффект - сильное, бурное и относительно кратковременное эмоциональное переживание, полностью захватывающее психику человека и предопределяющее единую реакцию на ситуацию в целом (порой эта реакция и воздействующие раздражители осознаются недостаточно - и это одна из причин практической неуправляемости этим состоянием).

Развитие аффекта подчиняется следующему закону: чем более сильным является исходный мотивационный стимул поведения, и чем больше усилий пришлось затратить на то, чтобы его реализовать, чем меньше итог, полученный в результате всего этого, тем сильнее возникающий аффект. В отличие от эмоций и чувств аффекты протекают бурно, быстро, сопровождаются резко выраженными органическими изменениями и двигательными реакциями.

Аффекты, как правило, препятствуют нормальной организации поведения, его разумности. Они способны оставлять сильные и устойчивые следы в долговременной памяти. В отличие от аффектов работа эмоций и чувств связана по преимуществу с кратковременной и оперативной памятью. Эмоциональная напряженность, накапливаемая в результате возникновения аффектогенных ситуаций, может накапливаться и, если ей вовремя не дать выхода, привести к сильной и бурной эмоциональной разрядке, которая, снимая возникшее напряжение, часто сопровождается чувством усталости, подавленности, депрессией.

Собственно эмоции, в отличие от аффектов, - более длительные состояния. Они - реакция не только на события совершившиеся, но и на вероятные или вспоминаемые. Если аффекты возникают к концу действия и отражают суммарную итоговую оценку ситуации, то эмоции смещаются к началу действия и предвосхищают результат. Они носят опережающий характер, отражая события в форме обобщенной субъективной оценки личностью определенной ситуации, связанной с удовлетворением потребностей человека.

Эмоции и чувства предвосхищают процесс, направленный на удовлетворение потребности, имеют идеаторный характер и находятся как бы в начале его. Эмоции и чувства выражают смысл ситуации для человека с точки зрения актуальной в данный

момент потребности, значения для ее удовлетворения предстоящего действия или деятельности. Эмоции могут вызываться как реальными, так и воображаемыми ситуациями. Они, как и чувства, воспринимаются человеком как его собственные внутренние переживания, коммуницируются, т. е. передаются другим людям, сопереживаются.

Чувства - высший продукт культурно-эмоционального развития человека. Они связаны с определенными, входящими в сферу культуры предметами, видами деятельности и людьми, окружающими человека.

Чувства - еще более, чем эмоции, устойчивые психические состояния, имеющие четко выраженный предметный характер: они выражают устойчивое отношение к каким-либо объектам (реальным или воображаемым). Человек не может переживать чувство вообще, безотносительно, а только к кому-нибудь или чему-нибудь. Например, человек не в состоянии испытывать чувство любви, если у него нет объекта привязанности. В зависимости от направленности чувства делятся на моральные (переживание человеком его отношения к другим людям), интеллектуальные (чувства, связанные с познавательной деятельностью), эстетические (чувства красоты при восприятии искусства, явлений природы), практические (чувства, связанные с деятельностью человека)".

Чувства выполняют в жизни и деятельности человека, в его общении с окружающими людьми мотивирующую роль. В отношении окружающего его мира человек стремится действовать так, чтобы подкрепить и усилить свои положительные чувства. Они всегда связаны с работой сознания, могут произвольно регулироваться. Проявление сильного и устойчивого положительного чувства к чему-либо или к кому-либо называется страстью. Устойчивые чувства умеренной или слабой силы, действующие в течение длительного времени, именуются настроениями.

Настроение - самое длительное эмоциональное состояние, окрашивающее все поведение человека.

Эмоциональные состояния, возникшие в процессе деятельности, могут повышать или понижать жизнедеятельность человека. Первые называются астеническими, вторые - астеническими. Возникновение и проявление эмоций, чувств связано со сложной комплексной работой коры, подкорки мозга и вегетативной нервной системы, регулирующей работу внутренних органов. Этим определяется тесная связь эмоций и чувств с деятельностью сердца, дыхания, с изменениями в деятельности скелетных мышц (пантомимика) и лицевых мышц (мимика). Специальные эксперименты обнаружили в глубине мозга, в лимбической системе существование центров положительных и отрицательных эмоций, получивших название центров «наслаждения, рая» и «страдания, ада».

Страсть - еще один вид сложных, качественно своеобразных и встречающихся только у человека эмоциональных состояний. Страсть представляет собой сплав эмоций, мотивов и чувств, сконцентрированных вокруг определенного вида деятельности или предмета (человека).

С. Л. Рубинштейн считал, что в эмоциональных проявлениях личности можно выделить три сферы: ее органическую жизнь, ее интересы материального порядка и ее духовные, нравственные потребности. Он обозначил их соответственно как органическую (аффективно-эмоциональную) чувствительность, предметные чувства и обобщенные мировоззренческие чувства. К аффективно-эмоциональной чувствительности относятся, по его мнению, элементарные удовольствия и неудовольствия, преимущественно связанные с удовлетворением органических потребностей. Предметные чувства связаны с обладанием определенными предметами и занятиями отдельными видами деятельности. Эти чувства соответственно их предметам подразделяются на материальные, интеллектуальные и эстетические. Они проявляются в восхищении одними предметами, людьми и видами деятельности и в отвращении к другим. Мировоззренческие чувства связаны с моралью и отношениями человека к миру, социальным событиям,

нравственным категориям и ценностям.

4.1. Теории эмоций

Впервые эмоциональные выразительные движения стали предметом изучения Ч. Дарвина. На основе сравнительных исследований эмоциональных движений млекопитающих Дарвин создал биологическую концепцию эмоций, согласно которой выразительные эмоциональные движения рассматривались как рудимент целесообразных инстинктивных действий, сохраняющих в какой-то степени свой биологический смысл и вместе с тем выступающих в качестве биологически значимых сигналов для особей не только своего, но и других видов.

Результатом глубокой теоретической мысли является биологическая теория эмоций П. К. Анохина. Эта теория рассматривает эмоции как продукт эволюции, как приспособительный фактор в жизни животного мира.

Рассмотрение эмоций с биологической точки зрения (П. К. Анохин) позволяет признать, что эмоции закрепились в эволюции как механизм, удерживающий жизненные процессы в оптимальных границах и предупреждающий разрушительный характер недостатка или избытка каких-либо факторов жизни данного организма. Положительные эмоции возникают, когда реальный результат совершенного поведенческого акта совпадает или превышает ожидаемый полезный результат, и наоборот, недостаток реального результата, несовпадение с ожидаемым ведет к отрицательным эмоциям.

Эмоция выступает как своеобразный инструмент, оптимизирующий жизненный процесс и тем самым способствующий сохранению как отдельной особи, так и всего вида.

Неоднократное удовлетворение потребностей, окрашенное положительной эмоцией, способствует обучению соответствующей деятельности, а повторные неудачи в получении запрограммированного результата вызывают торможение неэффективной деятельности и поиски новых более успешных способов достижения цели.

Хотя наличие потребности - обязательное условие возникновения эмоции, оно вряд ли является единственным и достаточным. Это положение было отправной точкой для построения П. В. *Симоновым информационной теории эмоций.* Согласно П. В. Симонову, эмоция есть отражение мозгом высших животных и человека величины потребности и вероятности ее удовлетворения в данный момент.

П. В. Симоновым сформулировано правило, согласно которому отношение между эмоцией (Э), потребностью (П), информацией, прогностически необходимой для организации действий по удовлетворению данной потребности (Н), и наличной информацией, которая может быть использована для целенаправленного поведения (С), выражается формулой Э = П (Н - С).

Из данной формулы следует, что: 1) эмоция не возникает, если потребность отсутствует или удовлетворена, а при наличии потребности - если система вполне информирована; 2) при дефиците наличной информации появляется отрицательная эмоция, достигающая максимума в случае полного отсутствия информации; 3) положительная эмоция возникает, когда наличная информация превышает информацию, прогностически необходимую для удовлетворения данной потребности. Таким образом, формула эмоций отражает количественную *зависимость интенсивности эмоциональной реакции от силы потребности и размеров дефицита или прироста прагматической информации, необходимой для достижения цели (удовлетворения потребности).*

П. В. Симонов показал, что эмоции возникают при рассогласовании между жизненной потребностью и возможностью ее удовлетворения, т. е. при недостатке или избытке актуальных сведений, необходимых для достижения цели, а степень эмоционального напряжения определяется потребностью и дефицитом информации, необходимой для удовлетворения этой потребности. Таким образом, в ряде случаев знания, информированность личности снимают эмоции, изменяют эмоциональный настрой и

поведение личности.
Эмоция может рассматриваться как обобщенная оценка ситуации. Так, эмоция страха развивается при недостатке сведений, необходимых для защиты, как ожидание и предсказание неудачи при совершении действия, которое должно быть выполнено в данных условиях. Очень часто страх, возникающий в ситуациях неожиданных и неизвестных, достигает такой силы, что человек погибает. Понимание того, что страх может быть следствием недостатка информации, позволяет его преодолеть. Реакцию удивления можно рассматривать как своеобразную форму страха, которая пропорциональна разнице между предвидимой и фактически полученной дозой информации. При удивлении внимание сосредоточивается на причинах необычного, а при страхе - на предвосхищении угрозы. Понимание родства удивления и страха позволяет преодолеть страх, если перенести акцент с результатов события на анализ его причин.
Согласно теории американского психолога Джеймса, тот факт, что эмоции характеризуются ярко выраженными изменениями в деятельности внутренних органов, в состоянии мышц (мимика), позволяет предположить, что эмоции представляют собой сумму только органических ощущений, вызываемых этими изменениями. Согласно этой теории, человеку грустно, потому что он плачет, а никак не наоборот. Если человек примет зажатую скованную позу с опущенными плечами и головой, то вскоре у него появится и чувство неуверенности, подавленности, грусти. И наоборот, поза с развернутыми плечами, поднятой головой, улыбкой на губах вскоре вызовет и чувство уверенности, бодрости, хорошее настроение. Частично эти наблюдения справедливы, но все же физиологические проявления не исчерпывают существа эмоций. Ученые пришли к заключению (Э. Гельгорн), что эмоции осуществляют энергетическую мобилизацию организма, так, например, радость сопровождается усилением иннервации в мышцах, при этом мелкие артерии расширяются, усиливается приток крови к коже, кожа делается теплее, ускоренное кровообращение облегчает питание тканей и способствует улучшению физиологических процессов. Радость молодит, т. к. создаются оптимальные условия питания всех тканей тела. Напротив, физиологические проявления печали характеризуются парализующим действием на мышцы, движения в результате медленные и слабые, сосуды сжимаются, ткани обескровливаются, появляется озноб, недостаток воздуха и тяжесть в груди. Огорчения очень старят, поскольку они сопровождаются изменениями кожи, волос, ногтей, зубов и пр.
Итак, если вы хотите подольше сохранить молодость, то не выходите из душевного равновесия по пустякам, чаще радуйтесь и стремитесь удержать хорошее настроение.
Таким образом, Джеймс и независимо от него Ланге предложили *«периферическую» теорию эмоций, согласно которой эмоция является вторичным явлением - осознанием приходящих в мозг сигналов об изменениях в мышцах, сосудах и внутренних органах в момент реализации поведенческого акта, вызванного эмоциогенным раздражителем.* Другими словами, эмоциогенный сигнал, действуя на мозг, включает определенное поведение, а обратная соматосенсорная и висцеросенсорная афферентация вызывает эмоцию. Суть своей теории Джеймс выразил парадоксом: «Мы чувствуем печаль, потому что плачем, мы боимся, потому что дрожим».
В данном аспекте представляет интерес *концепция Арнольда, согласно которой интуитивная оценка ситуации (например, угрозы) вызывает тенденцию действовать, что, будучи выраженным в различных телесных изменениях, переживается как эмоция и может привести к действию.* Если Джеймс говорил «мы боимся, потому что мы дрожим», то из концепции Арнольда следует, что мы боимся потому, что решили, будто нам угрожают.
Теория Джеймса-Ланге сыграла положительную роль, указав на связь трех событий: *внешнего раздражителя, поведенческого акта и эмоционального переживания.* Ее уязвимым местом остается сведение эмоций лишь к осознанию ощущений, возникающих в результате периферических реакций. Ощущение выступает здесь как первичное явление

по отношению к эмоции, которая рассматривается как ее прямое производное.
Далибор Биндра после критического анализа существующих теорий эмоций пришел к выводу, что *нельзя провести жесткое разграничение между эмоцией и мотивацией,* между соответствующими типично видовыми действиями. Нет доказательств, что эмоции вызываются только стимулами внешней среды, а мотивации - только изменениями внутренней среды организма. Нет оснований признавать существование какого-либо единого специфического церебрального процесса в качестве «эмоционального процесса», постулируемого рядом теорий. Эмоция не существует ни как единый процесс, ни как отдельный класс поведенческих реакций, и она не может быть полностью отделена от других явлений - ощущения, восприятия, мотивации и т. п. Она не является также «промежуточной переменной», связывающей отдельные компоненты поведенческой реакции в целостный акт.
Биндра выдвигает собственную концепцию о *«центральном мотивационном состоянии» - комплексе нервных процессов, возникающем в результате действия комбинации побудительных стимулов определенного типа.* Развитие «центрального мотивационного состояния» создает избирательное внимание к определенному классу побудительных стимулов и реактивную склонность в пользу определенного класса типично видовых действий.

4.2. Стресс и фрустрация

Одним из наиболее распространенных в наши дни видов аффектов является стресс. Он представляет собой состояние чрезмерно сильного и длительного психологического напряжения, которое возникает у человека, когда его нервная система получает эмоциональную перегрузку. Стресс дезорганизует деятельность человека, нарушает нормальный ход его поведения. Стрессы, особенно если они часты и длительны, оказывают отрицательное влияние не только на психологическое состояние, но и на физическое здоровье человека. Они представляют собой главные «факторы риска» при проявлении и обострении таких заболеваний, как сердечно-сосудистые и заболевания желудочно-кишечного тракта.
В переводе с английского стресс - это давление, нажим, напряжение, а дистресс - горе, несчастье, недомогание, нужда. По словам Г. Селье, стресс есть неспецифический (т. е. один и тот же на различные воздействия) ответ организма на любое предъявленное ему требование, который помогает ему приспособиться к возникшей трудности, справиться с ней. Всякая неожиданность, которая нарушает привычное течение жизни, может быть причиной стресса. При этом, как отмечает Г. Селье, не имеет значения, приятна или неприятна ситуация, с которой мы столкнулись. Имеет значение лишь интенсивность потребности в перестройке или в адаптации. В качестве примера ученый приводит волнующую ситуацию: мать, которой сообщили о гибели в бою ее единственного сына, 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.
Специфические результаты двух событий - горе и радость - совершенно различны, даже противоположны, но их стрессовое действие - неспецифическое требование приспособления к новой ситуации - может быть одинаковым.
Деятельность, связанная со стрессом, может быть приятной или неприятной. Любое событие, факт или сообщение может вызвать стресс, т. е. стать стрессором. При этом, выступит та или иная ситуация причиной стресса или нет, зависит не только от самой ситуации, но и от личности, ее опыта, ожиданий, уверенности в себе и т. д. Особенно большое значение имеет, конечно, оценка угрозы, ожидание опасных последствий, которую содержит в себе ситуация.
Значит, само возникновение и переживание стресса зависит не столько от объективных,

сколько от субъективных факторов, от особенностей самого человека: оценки им ситуации, сопоставления своих сил и способностей с тем, что от него требуется, и т. д.
К понятию и состоянию стресса близко и понятие фрустрации. Сам термин в переводе с латинского означает обман, тщетное ожидание. Фрустрация переживается как напряжение, тревога, отчаяние, гнев, которые охватывают человека, когда на пути к достижению цели он встречается с неожиданными помехами, которые мешают удовлетворению потребности.
Фрустрация создает, таким образом, наряду с исходной мотивацией новую, защитную мотивацию, направленную на преодоление возникшего препятствия. Прежняя и новая мотивация реализуются в эмоциональных реакциях.
Самой распространенной реакцией на фрустрацию является возникновение генерализованной агрессивности, направленной чаще всего на препятствия. Адекватная реакция на препятствие состоит в том, чтобы преодолеть или обойти его, если это возможно; агрессивность, быстро переходящая в гнев, проявляется в бурных и неадекватных реакциях: оскорбление, физические нападки на человека (щипать, бить, толкать) или объект (сломать его).
Отступление и уход. В некоторых случаях субъект реагирует на фрустрацию уходом (например, выходит из комнаты), сопровождаемый агрессивностью, которая не проявляется открыто.
Фрустрация влечет за собой эмоциональные нарушения лишь тогда, когда возникает препятствие для сильной мотивации. Если у ребенка, начавшего пить, отнять соску, он реагирует гневом, однако в конце сосания - никаких эмоциональных проявлений.

4.3. Физиологические механизмы стресса

Допустим, произошла ссора или какое-то неприятное событие: человек возбужден, не может найти себе места, его гложет несправедливая обида, досада из-за того, что не сумел себя правильно повести, не нашел слов. Он и рад бы отвлечься от этих мыслей, но снова и снова перед глазами встают сцены случившегося; и опять накатывает волна обиды, негодования. Можно выделить три физиологических механизма подобного стресса.
Во-первых, в коре головного мозга сформировался интенсивный стойкий очаг возбуждения, так называемая доминанта, которая подчиняет себе всю деятельность организма, все поступки и помыслы человека. Значит, для успокоения надо ликвидировать, разрядить эту доминанту или же создать новую, конкурирующую. Все отвлекающие приемы (чтение захватывающего романа, просмотр кинофильма, переключение на занятие любимым делом) фактически направлены на формирование конкурирующей доминанты. Чем увлекательнее дело, на которое пытается переключиться расстроенный человек, тем ему легче создать конкурирующую доминанту. Вот почему каждому из нас не помешает иметь какое-то хобби, которое открывает путь положительным эмоциям.
Во-вторых, вслед за появлением доминанты развивается особая цепная реакция - возбуждается одна из глубинных структур мозга - гипоталамус, который заставляет близлежащую особую железу - гипофиз - выделить в кровь большую порцию адренокортикотропного гормона (АКТГ). Под влиянием АКТГ надпочечники выделяют адреналин и другие физиологически активные вещества (гормоны стресса), которые вызывают многосторонний эффект: сердце начинает сокращаться чаще и сильнее (вспомним, как оно «выскакивает» из груди при страхе, волнении, гневе), кровяное давление повышается (вот почему может разболеться голова, возникнуть сердечный приступ, становится чаще дыхание). В эту фазу подготавливаются условия для интенсивной мышечной нагрузки. Но современный человек, в отличие от первобытного, вслед за стрессом обычно не пускает в ход скопившуюся мышечную энергию, поэтому у него в крови еще долго циркулируют биологически активные вещества, которые не дают

успокоиться ни нервной системе, ни внутренним органам. Необходимо нейтрализовать гормоны стресса, и лучший помощник здесь - физкультура, интенсивная мышечная нагрузка.

В-третьих, из-за того, что стрессовая ситуация сохраняет свою актуальность (конфликт ведь не разрешился благополучно и какая-то потребность так и осталась неудовлетворенной, иначе не было бы отрицательных эмоций), в кору головного мозга вновь и вновь поступают импульсы, поддерживающие активность доминанты, а в кровь продолжают выделяться гормоны стресса. Следовательно, надо снизить для себя значимость этого несбывшегося желания или же отыскать путь для его реализации. Оптимальный способ избавления от затянувшегося стресса - полностью разрешить конфликт, устранить разногласия, помириться. Если сделать это невозможно, следует логически переоценить значимость конфликта, например, поискать оправдания для своего обидчика. Можно выделить различные способы снижения значимости конфликта. Первый из них можно охарактеризовать словом «зато». Суть его - суметь извлечь пользу, что-то положительное даже из неудачи. Второй прием успокоения - доказать себе, что «могло быть и хуже». Сравнение собственных невзгод с чужим еще большим горем («а другому гораздо хуже») позволяет стойко и спокойно отреагировать на неудачу. Интересный способ успокоения по типу «зелен виноград»: подобно лисице из басни сказать себе, что «то, к чему только что безуспешно стремился, не так уж хорошо, как казалось, и потому этого мне не надо».

Один из лучших способов успокоения - это общение с близким человеком, когда можно, во-первых, как говорят, «излить душу», т. е. разрядить очаг возбуждения; во-вторых, переключиться на интересную тему; в-третьих, совместно отыскать путь к благополучному разрешению конфликта или хотя бы к снижению его значимости.

Иногда однажды пережитый сильный страх в какой-либо ситуации закрепляется, становится хроническим, навязчивым - возникает фобия на определенный круг ситуаций или объектов. Для устранения фобий разработаны специальные психологические приемы (в рамках нейролингвистического программирования).

Эмоционально окрашенное отношение к делу способствует его результативности, но при слишком сильной заинтересованности в результатах человек испытывает волнение, тревогу, излишнее возбуждение, неприятные вегетативные реакции. Для достижения оптимального эффекта в деятельности и для исключения неблагоприятных последствий перевозбуждения желательно снять эмоциональную напряженность на основе концентрации внимания не на значимости результата, а на анализе причин, технических деталях задания и тактических приемах.

Для создания оптимального эмоционального состояния нужны:

1) правильная оценка значимости события;
2) достаточная информированность (разноплановая) по данному вопросу, событию;
3) запасные отступные стратегии - это снижает излишнее возбуждение, уменьшает страх получить неблагоприятное решение, создает оптимальный фон для решения проблемы. В случае поражения можно произвести общую переоценку значимости ситуации по типу «не очень-то и хотелось». Понижение субъективной значимости события помогает отойти на заранее подготовленные позиции и готовиться к следующему штурму без значительных потерь здоровья. Не случайно в глубокой древности на Востоке люди просили в своей молитве: «Господи, дай мне мужество, чтобы справиться с тем, что я могу сделать, дай мне силы, чтобы смириться с тем, что я не могу сделать, и дай мне мудрость, чтобы отличить одно от другого».

Когда человек находится в состоянии сильного возбуждения, успокаивать его бывает бесполезного лучше помочь ему разрядить эмоцию, дать ему выговориться до конца.

Когда человек выговорится, его возбуждение снижается, и в этот момент появляется возможность разъяснить ему что-либо, успокоить, направить его. Потребность разрядить эмоциональную напряженность в движении иногда проявляется в том, что человек

мечется по комнате, рвет что-то. Для того, 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 переносись боль, старайтесь ее не демонстрировать.

Важный способ снятия психического напряжения - это активизация чувства юмора. Как считал С. *Л-* Рубинштейн, суть чувства юмора не в том, чтобы видеть и чувствовать комическое там, где оно есть, а в том, чтобы воспринимать как комическое то, что претендует быть серьезным, т.е. суметь отнестись к чему-то волнующему как к малозначащему и недостойному серьезного внимания, суметь улыбнуться или рассмеяться в трудной ситуации. Смех приводит к падению тревожности; когда человек отсмеялся, то его мышцы менее напряжены (релаксация) и сердцебиение нормализовано. По своей функциональной значимости смех так могущественен, что Фрай называл его даже «стационарным бегом трусцой».

5. Воля как характеристика сознания

Воля есть сознательное регулирование человеком своего поведения и деятельности, связанное с преодолением внутренних и внешних препятствий. Воля как характеристика сознания и деятельности возникла вместе с возникновением общества, трудовой деятельности. Воля является важным компонентом психики человека, неразрывно связанной с познавательными мотивами и эмоциональными процессами.

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

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

Произвольные действия предполагают осознание цели, предварительное представление тех операций, которые могут обеспечить ее достижение, их очередность. Все производимые действия, совершаемые сознательно и имеющие цель, названы так, поскольку они производны от воли человека.

Воля нужна при выборе цели, принятии решения, при осуществлении действия, при преодолении препятствий. 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, как решимость совершить тот поступок, который сам человек считает целесообразным и необходимым в конкретной ситуации.* «Свобода воли означает способность принимать решения со знанием дела».

В зависимости от трудностей внешнего мира и сложности внутреннего мира человека возможно выделить 4 варианта проявления воли:

1) в легком мире, где любое желание выполнимо, воля практически не требуется (желания человека просты, однозначны, любое желание осуществимо в легком мире);

2) в трудном мире, где существуют разнообразные препятствия, требуются волевые усилия по преодолению препятствий реальной действительности, нужно терпение, но сам человек внутренне спокоен, уверен в своей правоте в силу однозначности своих желаний и целей (простой внутренний мир человека);

3) в легком внешнем мире и при сложном внутреннем мире человека требуются волевые

усилия по преодолению внутренних противоречий, сомнений, человек внутренне сложен, идет борьба мотивов и целей, человек мучается при принятии решения;
4) в трудном внешнем мире и при сложном внутреннем мире человека требуются интенсивные волевые усилия для преодоления внутренних сомнений для выбора решения и осуществления действий в условиях объективных помех и трудностей. Волевое действие здесь выступает как принятое к осуществлению по собственному решению осознанное, намеренное, целенаправленное действие на основе внешней и внутренней необходимости. *Необходимость сильной воли возрастает при наличии: 1) трудных ситуаций «трудного мира» и 2) сложного, противоречивого внутреннего мира в самом человека.*
Выполняя различные виды деятельности, преодолевая при этом внешние и внутренние препятствия, человек вырабатывает в себе волевые качества: целеустремленность, решительность, самостоятельность, инициативность, настойчивость, выдержку, дисциплинированность, мужество. Но воля и волевые качества могут у человека не сформироваться, если условия жизни и воспитания в детстве были неблагоприятные: 1) ребенок избалован, все его желания беспрекословно осуществлялись (легкий мир - воля не требуется), либо 2) ребенок подавлен жесткой волей и указаниями взрослых, не способен принимать сам решения. Родители, стремящиеся воспитать волю у ребенка, должны соблюдать следующие правила: 1) не делать за ребенка то, чему он должен научиться, а лишь обеспечить условия для успеха его деятельности; 2) активизировать самостоятельную деятельность ребенка, вызвать у него чувство радости от достигнутого, повышать веру ребенка в его способность преодолевать трудности; 3) даже маленькому ребенку полезно объяснять, в чем заключается целесообразность тех требований, приказов, решений, которые взрослые предъявляют ребенку, и постепенно учить ребенка самостоятельно принимать разумные решения. Ничего не решайте за ребенка школьного возраста, а лишь подводите его к рациональным решениям и добивайтесь от него непреклонного осуществления принятых решений.
Волевые действия, как и вся психическая деятельность, связаны с функционированием мозга. Важную роль при осуществлении волевых действий выполняют лобные доли мозга, в которых, как показали исследования, происходит сличение достигнутого в каждый раз результата с предварительно составленной программой цели. Поражение лобных долей приводит к абулии - болезненному безволию.

5.1. Структура волевого действия

Волевая деятельность всегда состоит из определенных волевых действий, в которых содержатся все признаки и качества воли. Волевые действия бывают простыми и сложными.
К простым относятся те, при которых человек без колебаний идет к намеченной цели, ему ясно, чего и каким путем он будет добиваться. Для простого волевого действия характерно то, что выбор цели, принятие решения о выполнении действия определенным способом осуществляется без борьбы мотивов.
В сложном волевом действии выделяют следующие этапы: 1) осознание цели и стремление достичь ее; 2) *осознание ряда возможностей достижения цели; 3) появление мотивов, утверждающих или отрицающих* эти возможности; 4) борьба мотивов и выбор; 5) *принятие одной из возможностей в качестве решения; 6) осуществление принятого решения, 7) преодоление внешних препятствий при осуществлении принятого решения и достижении поставленной цели.*
Этап «осознание цели и стремление достичь ее» не всегда сопровождается борьбой мотивов в сложном действии. Если цель задана извне и ее достижение обязательно для исполнителя, то ее остается только познать, сформировав определенный образ будущего результата действия. Борьба мотивов возникает на данном этапе тогда, когда у человека

есть возможность выбора целей, по крайней мере, очередности их достижения. *Борьба мотивов, которая возникает при осознании целей,* - это не структурный компонент волевого действия, а скорее определенный этап волевой деятельности, частью которой выступает действие. Каждый из мотивов, прежде чем стать целью, проходит стадию желания (в том случае, когда цель выбирается самостоятельно). Желание - это существующее идеально (в голове человека) содержание потребности. Желать чего-либо - это прежде всего знать содержание побудительного стимула.

Поскольку у человека в любой момент имеются различные значимые желания, одновременное удовлетворение которых объективно исключено, то происходит столкновение противостоящих, несовпадающих побуждений, между которыми предстоит сделать выбор. Эту ситуацию и называют борьбой мотивов. На этапе осознания цели и стремления достичь ее борьба мотивов разрешается выбором цели действия, после чего напряжение, вызванное борьбой мотивов на этом этапе, ослабевает.

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

На следующем этапе возможные пути и средства достижения цели соотносятся с имеющейся у человека системой ценностей, включающей убеждения, чувства, нормы поведения, ведущие потребности. Здесь *каждый из возможных путей проходит обсуждение в аспекте соответствия конкретного пути системе ценностей данного человека.*

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

Результатом разрешения этой ситуации является следующий *этап - принятие одной из возможностей в качестве решения.* Он характеризуется спадом напряжения, поскольку разрешается внутренний конфликт. Здесь уточняются средства, способы, последовательность их использования, т. е. осуществляется уточненное планирование. После этого начинается реализация намеченного на этапе осуществления принятого решения.

Этап осуществления принятого решения, однако, не освобождает человека от необходимости прилагать волевые усилия, и порой не менее значительные, чем при выборе цели действия или способов его выполнения, поскольку практическое осуществление намеченной цели опять же сопряжено с преодолением препятствий.

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

6. Состояния сознания

Традиционно психология признает два состояния сознания, присущие всем людям: 1) сон, рассматриваемый как период отдыха, 2) состояние бодрствования, или активное состояние сознания, которому соответствует активация всего организма, которая позволяет ему улавливать, анализировать сигналы внешнего мира, отправлять некоторые из них в память или же реагировать на них адекватным или неадекватным поведением в зависимости от предшествующего опыта и навыков. Таким образом, бодрствование - это

то состояние, в котором мы можем приспосабливаться к внешнему миру. То, как мы осознаем внешний мир и одновременно свой внутренний мир, меняется на протяжении дня в зависимости от нашего состояния - от того, напряжены мы или нет, возбуждены или находимся в полудреме. Таким образом, обработка информации меняется очень существенно в зависимости от уровня бодрствования. Согласно закону Йеркса-Додеона-Хебба, поведение человека будет тем эффективнее, чем ближе будет его уровень бодрствования-активации к некоторому оптимуму - он не должен быть ни слишком низким, ни слишком высоким. При более низких уровнях готовность человека к действию уменьшается, и он вскоре засыпает, а при более высоких он будет больше взволнован из-за чересчур сильной мотивации или же сильного расстройства чувств, и его поведение может даже полностью дезорганизоваться.

В среднем наш организм функционирует с чередованием 16 часов бодрствования и 8 часов сна. Этот 24-часовой цикл управляется внутренним контрольным механизмом, называемым биологическими часами, которые ответственны за возбуждение центра сна, расположенного в стволе мозга, и центра бодрствования, которым служит ретикулярная формация мозга. Долгое время полагали, что сон - это просто полный отдых организма, позволяющий ему восстанавливать силы, израсходованные в период бодрствования. Так, недостаток сна существенно сказывается на поведении: ухудшается или даже нарушается мыслительная и трудовая деятельность, некоторые люди засыпают буквально стоя, галлюцинируют или начинают бредить после двух-трех дней лишения сна. Сейчас известно, что сон - не просто восстановительный период для организма, он имеет различные стадии, выполняет разнообразные функции. Выделяют «медленный сон» и «быстрый, парадоксальный сон» в зависимости от особенностей мозговой активности. Мозг состоит из более 10 миллиардов клеток, и каждая из них представляет собой миниатюрную станцию, способную в возбужденном состоянии создавать электрический потенциал. С 1924 г. электрическую активность мозга стали регистрировать в виде электроэнцефалограммы (ЭЭГ) с помощью электродов, прикрепленных к коже головы человека. Электрические потенциалы мозга отображаются графически в виде волн, записываемых на движущейся полосе бумаги. При низкой активности мозга большие группы нервных клеток разряжаются одновременно, и эта синхронность отображается на ЭЭГ в виде волн низкой частоты и большой амплитуды - «медленных волн»: 1) альфа-волны, частота которых лежит в пределах от 8 до 12 циклов в секунду (8-12 Гц), они характерны для расслабленного организма, когда человек сидит спокойно с закрытыми глазами; 2) тета-волны частотой от 4 до 7 Гц, они появляются на первой стадии сна, 3) дельта-волны (0,5-3 Гц), которые регистрируются во время глубокого сна.

Во время активной работы мозга каждая участвующая в ней нервная клетка разряжается в соответствии со своей специфической функцией в своем собственном ритме, в результате активность мозга становится асинхронной и регистрируется в виде быстрых волн высокой частоты и малой амплитуды - бета-волны (13-26 Гц); амплитуда бета-волн уменьшается по мере того, как усиливается мозговая деятельность.

Результаты деятельности

Наилучшие результаты

Рис. 4.4. Графическое выражение закона Йеркса-Додсона-Хебба

Бета-волны регистрируются во время бодрствования, активной умственной и физической деятельности, а также, как ни странно, во время «быстрого сна». «Быстро-волновый сон» характеризуется тем, что активность мозга возрастает, как будто человек просыпается, сердечный ритм ускоряется, кровь приливает к мозгу, дыхание учащается, глаза совершают быстрые движения под сомкнутыми веками, но в то же время человек находится в полной неподвижности вследствие резкого падения мышечного тонуса. Эта стадия «быстрого, парадоксального сна» длится 15-20 минут, человека в этот момент трудно разбудить, но если это удается, то в 80% случаев он говорит, что видел сон, и может рассказать его в деталях. После «быстрого сна» вновь наступает «медленный сон», затем, примерно через 70 минут, вновь «быстрый сон», и такой цикл повторяется 5-6 раз за ночь. Чередование указанных фаз и нормальная продолжительность сна (6-8 часов) - обязательные условия здоровья человека. Однако известны случаи, когда люди вообще не спят. Исследования показали, что те, кто не спит, фактически имеют дробный сон, продолжающийся всего несколько секунд в течение каждой минуты, т. е. они дробно спят в течение всех 24 часов суток. Подобный дробный сон исключает определенные виды обработки информации во сне, является эволюционным регрессом (известно, что такой дробный сон, например, является обычным для волков).

Согласно гипотезе Хартмана (1978 г.), отключение человека от внешней среды во время сна необходимо для содержательной обработки накопленной за день информации.

В период ночного сна информация малыми порциями поступает из промежуточной памяти в кратковременную память, которая для этого отключается от внешней среды. Каждая порция обрабатывается последовательно в две фазы: первая фаза - это логическая обработка информации, сопоставляемая с фазой «медленного сна». Здесь информация оценивается и обобщается. Вторая фаза - обработанная информация пересылается в определенные участки структуры долговременной памяти, где связывается с хранящимся там материалом, что сопровождается сновидениями в фазе «быстрого сна». Если разбудить испытуемых в фазе медленного сна и спросить, видели ли они сон, то у 80% ответ будет отрицательным, но испытуемые могут указать, что возникали логические построения, продумывание ситуаций, непосредственно связанных с реальными событиями прошедшего дня. В медленной фазе нет движений глаз, но наблюдается двигательная активность другого рода: снохождение (лунатизм) и сноговорение, когда человек встает с постели и, не просыпаясь, способен разгуливать по дому, отвечать на вопросы, которые ему задают, но после пробуждения ничего не помнит о своих ночных приключениях. Было обнаружено, что при высокой нагрузке на зрительный анализатор у человека удлиняется медленный сон; это подтверждает участие медленного сна в процессах переработки информации, поступившей во время бодрствования.

Исследования показали, что за фазу «быстрого сна» ответственна определенная область ретикулярной формации мозга, состоящая из гигантских клеток, разветвления которых заходят далеко в соседние области и приводят к активации сенсорных областей мозга, в особенности зрительные зоны, возбуждают высшие мозговые центры влечений и эмоций. И сновидения, возникающие в фазе «быстрого сна» - это результат осуществляемого мозговой корой синтеза тех сигналов, которые идут из различных зон мозга, активируемых во время парадоксального сна. Сновидения отражают мотивацию, желания человека, эти мотивации как бы всплывают во время сна, когда клетки ретикулярной формации посылают возбуждающие импульсы центрам, ответственным за влечения и инстинкты. Сновидения как бы служат для символической реализации нереализованных желаний человека, разряжают очаги возбуждения, возникшие из-за неоконченных дел и тревожных мыслей. По мнению Фрейда, сновидения обеспечивают психологический комфорт, уменьшая возникшую в течение дня эмоциональную напряженность и вызывая этим чувство удовлетворения и облегчения. Исследования Фаулкса (1971 г.) показали, что у ребенка частота тревожных снов пропорциональна количеству трудностей, с которыми он сталкивается во время бодрствования. То же самое можно сказать и о взрослых, т. е. сновидения, интенсивная работа мозга во сне имеют своей целью помочь человеку разрешить его проблемы во время сна либо ослабить или даже устранить тревожащее человека желание, переживание. Это представление созвучно позиции Платона, который писал, что хорошие люди довольствуются сновидениями о том, что дурные совершают на самом деле. Сновидения возникают как бы в результате конфликта вытесненных переживаний и бдительного контроля сознания, приобретающего характер «цензуры». В период ночного сна контроль ослабевает, но не настолько, чтобы неприемлемые мотивы и желания могли осознаваться в их истинном виде, и тогда эти «подавляемые желания» маскируются в непонятные для сознания образы сновидений - и таким образом обходят «цензуру». По мнению Фрейда, достаточно истолковать элементы сновидений как некие символы, чтобы прийти к пониманию влечений и конфликтов, вытесненных в бессознательное. Проникновение преобразованных мотивов в сознание через сновидения ведет к частичному снятию эмоционального напряжения, и психическому уравновешиванию человека. Согласно гипотезе Френча и Фромма, в сновидениях используются механизмы образного мышления для решения мотивационных конфликтов, которые не удается решить с помощью логического анализа во время бодрствования, т. е. сновидения представляют механизм психологической защиты и стабилизации человека, благодаря которой человек черпает энергию, необходимую для разрешения своих проблем. Сновидения являются своеобразным «окном» в бессознательное человека и своеобразным «каналом» обмена информацией между бессознательным и сознанием, когда более информационно насыщенное «бессознательное» способно в символической или явной форме передать важную информацию для сознания (например, пророческие сны о будущих возможных событиях, о возникающих заболеваниях, о внутренних душевных болевых точках и т. п.). Медитация - особое состояние сознания, измененное по желанию человека. Все виды медитации преследуют одну цель - сосредоточить внимание, чтобы ограничить поле своего сознания настолько, что мозг будет ритмично реагировать на тот стимул, на котором сосредоточился человек. Есть несколько способов достижения этой цели: можно сконцентрировать внимание на мыслях или физических ощущениях, как это делают последователи «зазрены», или же практиковать йогу, которая делает акцент на владение телесными позами и дыханием. Во всех случаях мозг начинает все больше и больше синхронизировать свою электрическую активность - чаще всего типа альфа-волн, а иногда тета-волн. Трансцендентальная медитация основана на использовании особого слова - мантры. Мантра, обычно выбираемая «учителем» для ученика, состоит из таких звуков, как О, М, Н, У, которые легко вступают в резонанс с электрической активностью мозга. Человек, удобно сидя или лежа в спокойном, не слишком освещенном месте, закрыв глаза и глубоко дыша через нос, на каждом вдохе произносит мантру сначала

громко, потом тише и тише, думая только о слове, которое срывается с его губ, и ни о чем другом. Если вы захотите еще больше приблизиться к восточной технике, выберите мантру, соответствующую вашей возрастной группе: от 16 до 18 лет - ЕМА; от 18 до 20 лет - ИНГ; от 20 до 22 лет - ОМ и т. п. Мантра произносится сначала вслух, а потом про себя до тех пор, пока человек не достигнет состояния полной расслабленности и «чистого сознания», из которого исключены все события и восприятия внешнего мира и которое граничит, по мнению приверженцев, с чувством вечности.

Патологические состояния сознания вызывают с помощью наркотиков и других химических веществ, воздействующих на головной мозг. Эти психотропные вещества могут ускорять передачу сенсорных сигналов, либо ее блокировать или видоизменять, либо мешать некоторым нервным центрам нормально выполнять свои функции. При многократном применении эти вещества вызывают физическую и психологическую зависимость, когда человек уже не может существовать без этих веществ. Физическая зависимость возникает вследствие того, что наркотики влияют на нейромедиаторы мозга (это вещества, ответственные за передачу нервных сигналов от одного нейрона к другому в синапсах), вызывают такое изменение в функционировании нейромедиаторов, что организм не может обходиться без наркотика, и если прекратить его введение сразу, то возникает синдром абстиненции, иногда со смертельным исходом. Психологическая же зависимость выражается в стремлении употреблять наркотик ради удовольствия или чувства удовлетворения, которое он доставляет. Употребление психотропных веществ приводит к развитию толерантности: организм становится устойчивым к их воздействию, и для достижения желаемого эффекта требуются все большие дозы, однако передозировка часто приводит к смерти.

Рассмотрим особенности тех веществ, которые способны оказывать влияние на состояние человека. Многие люди, не отдавая себе в этом отчета, ежедневно употребляют психотропные вещества, чтобы «подстегнуть» себя, включиться в трудовой день: это прежде всего кофеин, содержащийся в кофе, чае, в тонизирующих напитках вроде кока-колы. Он представляет собой слабое возбуждающее средство. Никотин еще одно возбуждающее средство, но далеко не столь безобидное. Никотин, усиливая секрецию серотонина, ослабляет активность мозговых клеток, что ведет к чувству умиротворения, успокоения, но через некоторое время происходит увеличение норадреналина, и это сопровождается повышением активности мозга; однако это действие длится всего несколько десятков минут, и тогда курильщику хочется все начать сначала. Становится понятно, как трудно отделаться от этой вредной для здоровья привычки, не говоря уже о психологической зависимости.

Амфетамины - гораздо более возбуждающие вещества, они вызывают значительное повышение концентрации нор-адреналина, что создает состояние общего возбуждения, ощущение физического благополучия, уверенности в себе, состояние интеллектуальной экзальтации, непреодолимое желание говорить, творить, но затем наступает упадок сил. Длительное употребление амфетаминов приводит к возникновению параноидных проявлений: человек начинает чувствовать себя затравленным, малейшее движение другого человека может быть воспринято как угроза, возникают бредовые мысли, слуховые галлюцинации и т. п.

Кокаин - возбуждающее средство, вызывающее состояние эйфории, когда человек ощущает избыток сил, уверенности, активности, однако это состояние довольно быстро сменяется беспокойством, неприятными слуховыми галлюцинациями. Кокаин быстро вызывает психологическую, а позже и физическую зависимость.

Нейродепрессанты оказывают противоположное действие - они угнетают деятельность центров мозга, уменьшают поступление кислорода в мозг, что приводит к ослаблению деятельности мозга, - это ведет к плохой координации движении, сбивчивой речи, нечеткости мышления, потере внимания. Многие люди не знают, что алкоголь - это нейродепрессант, хотя первоначальное его действие после одного стакана вина и

возбуждает человека, человек становится шумным, возбужденным, освобождается от некоторых внутренних тормозов и способен совершать неожиданные для себя действия. Однако чем больше человек пьет, тем больше снижается активность его организма, нарушается координация движений, речи, уменьшается способность логически мыслить и принимать верные решения, вплоть до невменяемости. Злоупотребление алкоголем приводит также к необратимым изменениям в организме, вызывает свертывание крови, которая закупоривает кровеносные капилляры, в результате они лопаются: этим объясняется красный цвет носа у алкоголиков, а также разрушение клеток мозга, не получающих достаточного количества кислорода из крови. Алкоголь способен вызывать психологическую и физическую зависимость в случае частого потребления.

Снотворные вещества (барбитураты) угнетают деятельность мозга, вызывают сон, но нарушают фазу «быстрого сна»; в случаях токсикомании (отравления) возможны ухудшения памяти, ослабление мыслительной деятельности, потеря интереса к работе и жизни. В больших дозах снотворные вызывают кому - патологический глубокий сон, от которого человек сам проснуться не может, и около 10% жертв больше не просыпаются.

Наркотики (опиум, морфий, героин и т. п.) действуют на мозг, блокируя передачу сигналов, направляющихся к центрам боли, и в то же время активируют нервные пути, участвующие в возбуждении центров удовольствия. Этим объясняется первоначальное ощущение блаженства, удовольствия, которое возникает после приема наркотика. В мозгу в небольших количествах вырабатываются и содержатся вещества, сходные по действию с морфином, - эндоморфины, но они действуют медленнее, чем морфин. Когда вводят наркотики, они блокируют выработку эндоморфинов, а это приводит к возникновению физической зависимости от наркотиков; так, при отсутствии наркотика и нарушенном механизме выработки в мозгу эндоморфинов активизируется центр боли, человек испытывает невыносимые физические и душевные боли и страдания («ломка»). Наркотик героин менее чем за три недели вызывает физическую зависимость у 91% наркоманов. При передозировке наркотики вызывают смерть.

Психоделики (марихуана, гашиш), применяемые путем курения, вызывают возбуждающий, эйфорический и галлюциногенный эффект, когда восприятие времени и пространства изменяются настолько, что минута может казаться веком, комната - огромным пространством, а себя человек может ощущать, например, птицей и соответственно вести. Употребление марихуаны вызывает психологическую, а позже физическую зависимость, хотя оно и менее опасно, чем употребление наркотиков группы опиума.

Чаще всего пристрастие к наркотикам служит тому, чтобы заполнять пустоты в жизни, и в частности, чтобы убивать время, забывать о неудачах для слабых духом людей, но фактически это прыжок к гибели.

Взаимопереходы из одного состояния сознания в другое можно представить в виде «карты внутреннего мира», которую в 1977 г. разработал американский профессор экспериментальной психиатрии Фишер. По его мнению, погружение в глубины психики, в глубинное «свое», может осуществляться по двум «склонам» сознания и восприятия: с одной стороны, это склон, находящийся под контролем парасимпатической нервной системы и направленный на расслабление, в континууме «расслабление - медитация», а с другой стороны - склон, контролируемый симпатической нервной системой и направленный к активации нервной системы, в континууме «восприятие - галлюцинация», включающем ряд состояний от творческого вдохновения до мистического экстаза. Активное состояние ее знания включает в себя секторы от «плавающего сознания до бодрствующего - в традиционной психологии это мир «Я». Континуум «восприятие - медитация» приводит к состоянию сознания, совершенно оторванного от всякой связи с реальностью, - к йоге самадхи (переход от бета-волн (13-26 Гц) к дельта-волнам (меньше 4 Гц).

Различные виды медитации соответствуют разным уровням мозговой активности.

Медитация зазен характеризуется альфа-волнами и направлена на отключение сознания с тем, чтобы оставаться на «плавающем» подкорковом уровне, где ничто больше не воспринимается и не оценивается как то, что оно есть в действительности; но резкий внешний раздражитель может вывести человека из этого состояния - что показывает, что степень расслабления не очень велика. У индийских мастеров йоги самадхи должен быть достигнут полный отрыв от реальности как внешней, так и внутренней - пустота, в которой уже нет ни звука, ни запаха, ни предметов, ни расслабленности... Есть просто «Самость», - и тогда уже ни вспышка яркого света, ни резкий звук, ни прикосновение горячего предмета не выводят человека из состояния медитации, не прекращают альфа- или тета-ритма мозговой деятельности.

Континуум «восприятие - галлюцинация» сопровождается усилением активности мозга. Так, удивленное восхищение поднимает человека над уровнем повседневной рутины, а некоторых людей подводит к порогу творческого вдохновения. На этом уровне умственного перевозбуждения человек чувствует себя переполненным энергией, он как будто наэлектризован и впервые чувствует, что его жизнь имеет смысл. Но если активация мозга возрастает еще более, наступает приближение к области тревоги и страха, а затем и разрыв с реальностью (например, в виде острого шизофренического состояния или в форме кататонии - когда человек часами остается абсолютно неподвижным, не реагируя ни на что из внешнего мира, но его ум бурно работает, человек весь внутри себя, своих мыслей и проблем). При мистическом экстазе наступает такое состояние, при котором все сознание обращено внутрь, неподвижно и находится вне времени, направляемое просьбой или молитвой к одному центру, к внутреннему свету.

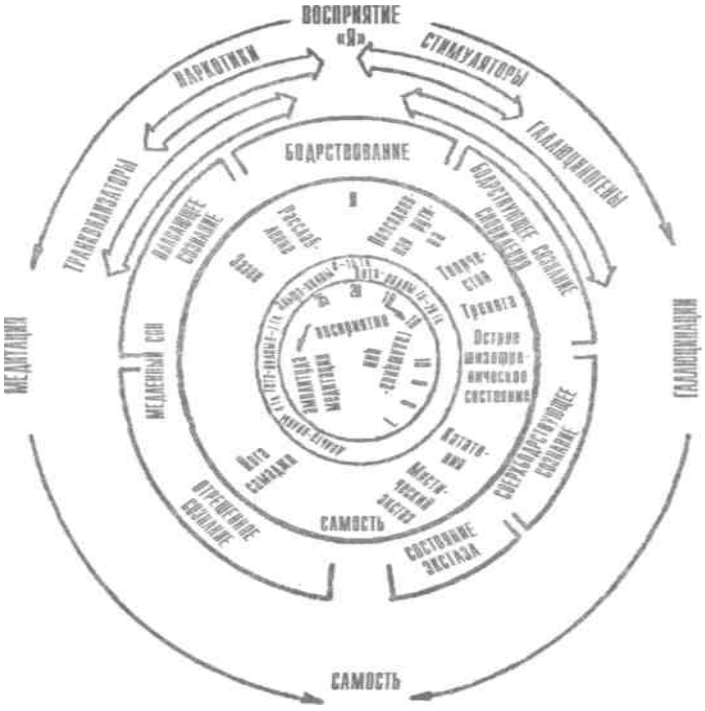


Рис. 4.5. Карта внутреннего пространства (по Фишеру), представление различных состояний сознания в континууме «восприятие- медитация» (слева) и в континууме «восприятие- галлюцинация» (справа). Активное сознание «Я» включает секторы от блуждающего сознания до бодрствующего. Континуум «восприятие - медитация» приводит к состоянию сознания, совершенно оторванного от всякой связи с реальностью - к йоге самадхи (переход от бета-волн 13-26 Гц к дельта-волнам 4 Гц). Континуум «восприятие - галлюцинация», доходящий до мистического экстаза, сопровождается

асинхронными бета-волнами (уменьшение амплитуды с 35 до 8). У йоги самадхи и у экстаза «Самость» - одна и та же. Различные психотропные вещества влияют на состояние активного сознания в рамках определенного континуума.
Для континуума «восприятие - галлюцинация», доходящего до мистического экстаза, характерны все более асинхронные бета-волны (20-26 Гц с уменьшением амплитуды от 35 до 7). В состоянии йоги самадхи и экстаза «Самость» - одна и та же. Переход от одного к другому может осуществиться скачком назад, который называется опытом кундалини, а возвращение к «Я» может происходить либо тем же путем, либо по противоположному континууму, либо зигзагом - с переходом от одного континуума к другому. Чтобы дополнить эту картину, можно расположить медленноволновый сон в континууме «восприятие - медитация», а парадоксальный сон с сопровождающими его сновидениями - в континууме «восприятие - галлюцинации». На рис. 4.5 показано, как различные психотропные вещества влияют на состояние активного сознания.
Эксперименты показывают, что человек иной раз может вспомнить определенные события только тогда, когда он вновь окажется в том же состоянии, в каком он был, когда эти события с ним произошли, - в противном случае он ничего не помнит. Фишер образно сравнивает различные состояния сознания с портами, в каждом из которых живет женщина, которую любит капитан дальнего плавания. Каждая из этих женщин не подозревает о существовании других, и каждая начинает существовать для моряка лишь в момент его выхода на берег. Таким образом, для человека возможен ряд различных существований, и они могут продолжаться от сновидения к сновидению, от одного психологического кризиса к другому, от одной ситуации экстремальной напряженности к другой ситуации того же типа, от одного творческого эксперимента к другому, от одного приступа шизофрении к следующему приступу.

6.1. Нарушения сознания

При некоторых психических заболеваниях наблюдаются нарушения сознания (но следует учитывать, что понятие сознания в психиатрии не совпадает с психологическим содержанием):
в «помраченное сознание» - происходит дезориентировка во времени, месте, ситуации, отсутствует четкое восприятие окружающего, проявляется в разной степени бессвязность мышления, затруднены воспоминания прошедших событий и субъективно болезненных явлений. Вся совокупность указанных признаков характеризует помраченное сознание (К.Ясперс);
• «оглушенное состояние сознания» (при инфекциях, отравлениях, мозговых травмах) - резкое повышение порога для всех внешних раздражителей, в результате сложная информация не осмысливается, человек реагирует «как бы спросонок», замедленно, безучастно, ориентировка в окружающем неполная или отсутствует (это состояние может длиться от несколько минут до нескольких часов);
• делириозное помрачение сознания (нарушена ориентировка в окружающем, «наплывают» яркие представления, обрывки воспоминаний, возникает ложная ориентировка во времени и пространстве, могут возникать галлюцинации, иллюзии, бредовые идеи);
• сновидное состояние сознания - причудливая смесь отражения реального мира и всплывающих в сознании ярких чувственных представлений фантастического характера (человек видит, что находится среди жителей Марса или, как раскалывается земной шар и т. п.);
• сумеречное состояние сознания - внезапно наступает отключение сознания на непродолжительный срок, потом воспоминание о периоде помрачения сознания полностью отсутствует, но при сумеречном состоянии сознания человек сохраняет способность выполнения автоматических привычных действий (может бессознательно

куда-то идти, переходить улицы, куда-то ехать, резать ножом и т. п.);
• псевдодеменция - человек временно забывает названия предметов, дезориентирован, с трудом воспринимает внешние раздражители, поведение напоминает детское;
• деперсонализация - отчуждение; собственные мысли и действия воспринимаются как бы со стороны, нарушается и восприятие тела.

ВОПРОСЫ ДЛЯ САМОПРОВЕРКИ

1. Определите сущность человеческого сознания и его структуру.
2. Как развивается сознание человека в онтогенезе?
3. Как складывается взаимодействие сознания и подсознания?
4. Чем могут быть полезны для человека методы психоанализа, ребёфинга?
5. Как осуществляется отражение действительности в чувствах и чем оно отличается от отражения, совершаемого в процессах восприятия, мышления, памяти?
6. Чем чувства отличаются от эмоций? Чем отличается настроение от аффекта?
7. Зачем человеку эмоции? Каковы основные функции чувств и эмоций?
8. Что требуется для поддержания оптимального эмоционального состояния?
9. Из каких этапов состоит сложное волевое действие?
10. Что представляет собой сон человека?
11. Каковы структура и функции самосознания?
12. Какие состояния сознания бывают у людей? Какие нарушения сознания и самосознания могут возникнуть при заболеваниях?

ЛИТЕРАТУРА

1. *Анохин П. К.* Эмоции. В кн.: Большая медицинская энциклопедия. Т. 35. М., 1964.
2. *Васильев И. А., Тихомиров О. К.* Эмоции и мышление. М., 1980.
3. *Вилюнас В. К.* Психология эмоциональных явлений. М., 1976.
4. *Гельгорн Э., Луфборроу Дж.* Эмоции и эмоциональные расстройства. М., 1964.
5. *Годфруа Ж.* Что такое психология. Т. 1, М., 1997.
6. *Диянова З. В., Щеголева Т. М.* Самосознание личности. Иркутск, 1993.
7. *Зинченко В. П.* Миры сознания и структуры сознания. Вопросы психологии. 1991, № 3.
8. *Карандашев В. Н.* Как жить в условиях стресса. СПб., 1993.
9. *Коляну Н.* Введение в психотехнику свободного дыхания. СПб., 1992.
10. *Берне Р.* Развитие концепции и воспитание. М., 1988.
11. *Василюк Ф.А.* Психология переживания. М., 1984.
12. *Кон И. С.* В поисках себя. М., 1984.
13. *Михайлов Ф. Г.* Сознание и самосознание. М., 1991.
14. *Петренко В.Ф.* Психосемантика сознания. М., 1988.
15. *Рубинштейн С. А.* Человек и мир. М., 1976.
16. *Столин В. В.* Самосознание личности. МГУ. 1984.
17. *Чеснокова И. И.* Проблемы самосознания в психологии. М., 1977.
18. Психология и педагогика (Под ред. Радугина А. А.). М., 1997.
19. *Вилюнас В. К.* Психология эмоциональных явлений. М., 1976.
20. *Гозман Л. Я.* Психология эмоциональных отношений. М., 1987.
21. *Изард К.* Эмоции человека. М., 1980.
22. *Громова Е.А.* Эмоциональная память и ее механизмы. С. 1990.
23. Психология эмоций. М., 1984.
24. Экспериментальные исследования волевой активности. Рязань. 1986.

Глава 5 ОБЩЕЕ И ИНДИВИДУАЛЬНОЕ Б ПСИХИКЕ ЧЕЛОВЕКА, ТИПОЛОГИИ ЛИЧНОСТИ

1. Индивидуальность и личность

Понятие «личность» многопланово, личность является объектом изучения многих наук: философии, социологии, психологии, этики, эстетики, педагогики и т. д. Каждая из этих наук изучает личность в своем специфическом аспекте.

Для социально-психологического анализа личности следует четко разграничить понятия «личность», «индивид», «индивидуальность», «человек».

Наиболее общим является понятие «человек» - биосоциальное существо, обладающее членораздельной речью, сознанием, высшими психическими функциями (абстрактно-логическое мышление, логическая память и т. д.), способное создавать орудия, пользоваться ими в процессе общественного труда. Эти специфические человеческие способности и свойства (речь, сознание, трудовая деятельность и пр.) не передаются людям в порядке биологической наследственности, а формируются у них прижизненно, в процессе усвоения ими культуры, созданной предшествующими поколениями. Существуют достоверные факты, которые свидетельствуют о том, что если дети с самого раннего возраста развиваются вне общества, то они остаются на уровне развития животных, у них не формируются речь, сознание, мышление, нет вертикальной походки. Никакой личный опыт человека не может привести к тому, что у него самостоятельно сформируется логическое мышление, самостоятельно сложатся системы понятий. Для этого потребовалась бы не одна, а тысяча жизней. Люди каждого последующего поколения начинают свою жизнь в мире предметов и явлений, созданных предшествующими поколениями.

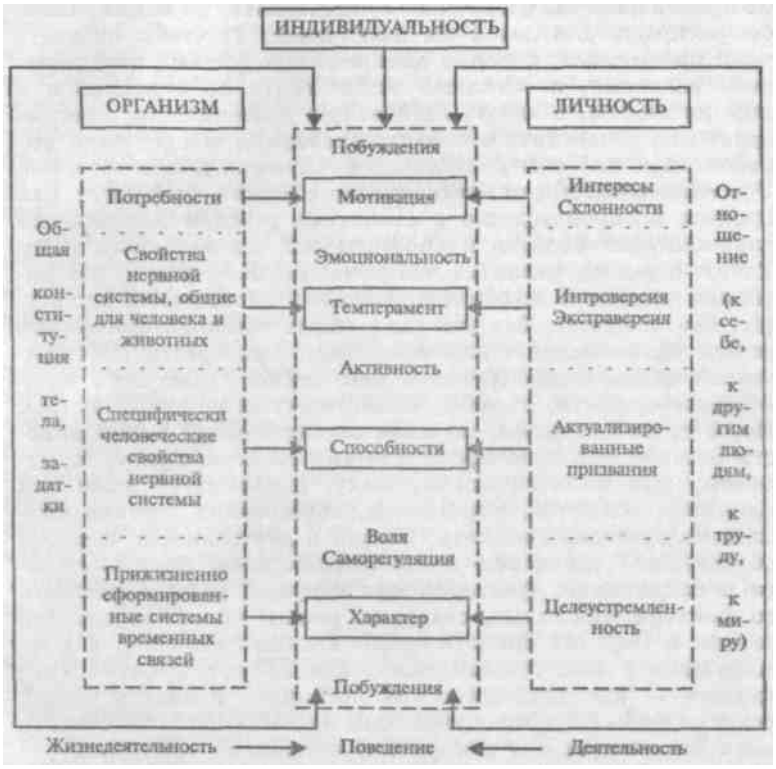


Рис. 5.1. Структуры индивидуальности и личности

Участвуя в труде и различных формах общественной деятельности, они развивают в себе те специфические человеческие способности, которые уже сформировались у

человечества. Необходимые условия усвоения ребенком общественно-исторического опыта: 1) общение ребенка со взрослыми людьми, в ходе которого ребенок обучается адекватной деятельности, усваивает человеческую культуру. Если бы в результате катастрофы погибло взрослое население и остались в живых только маленькие дети, то, хотя человеческий род и не прекратился бы, история человечества была бы прервана. Машины, книги и прочая культура продолжали бы физически существовать, но некому было бы раскрыть для детей их назначение; 2) чтобы овладеть теми предметами, которые являются продуктами исторического развития, необходимо осуществить по отношению к ним не любую, а такую адекватную деятельность, которая будет воспроизводить в себе существенные общественно выработанные способы деятельности человека и человечества. Усвоение общественно-исторического опыта выступает как процесс воспроизводства в свойствах ребенка исторически сложившихся свойств и способностей человеческого рода. Таким образом, развитие человечества невозможно без активной передачи новым поколениям человеческой культуры. Без общества, без усвоения общественно-исторического опыта человечества стать человеком, приобрести специфические человеческие качества невозможно, даже если человеческое существо обладает биологической полноценностью. Но, с другой стороны, не имея биологической полноценности (олигофрения), морфологических свойств, присущих человеку как биологическому виду, невозможно даже под влиянием общества, воспитания, образования достичь высших человеческих качеств. Жизнь и деятельность человека обусловлены единством и взаимодействием биологического и социального факторов при ведущей роли социального фактора. Поскольку сознание, речь и пр. не передаются людям в порядке биологической наследственности, а формируются у них прижизненно, используют понятие «индивид» - как биологический организм, носитель общих генотипических наследственных свойств биологического вида (индивидом мы рождаемся) и понятие «личность» - как *социально-психологическая сущность человека, формирующаяся в результате усвоения человеком общественных форм сознания и поведения, общественно-исторического опыта человечества* (личностью мы становимся под влиянием жизни в обществе, воспитания, обучения, общения, взаимодействия).

Социология рассматривает личность как представителя определенной социальной «группы», как социальный тип, как продукт общественных отношений. Но психология учитывает, что в то же время личность не только является объектом общественных отношений, не только испытывает социальные воздействия, но преломляет, преобразует их, поскольку постепенно *личность начинает выступать как совокупность внутренних условий, через которые преломляются внешние воздействия общества.* Эти внутренние условия представляют собой сплав наследственно-биологических свойств и социально обусловленных качеств, которые сформировались под влиянием предшествующих социальных воздействий. По мере формирования личности внутренние условия становятся более глубокими, в результате одно и то же внешнее воздействие может оказывать на разных людей разное влияние. Таким образом, личность - не только объект и продукт общественных отношений, но и активный субъект деятельности, общения, сознания, самосознания.

Личность есть понятие социальное, она выражает все, что есть в человеке надприродного, исторического. Личность не врожденна, но возникает в результате культурного и социального развития.

Личность не только целеустремленная, но и самоорганизующаяся система. Объектом ее внимания и деятельности служит не только внешний мир, но и она сама, что проявляется в ее чувстве «Я», которое включает в себя представление о себе и самооценку, программы самосовершенствования, привычные реакции на проявление некоторых своих качеств, способности к самонаблюдению, самоанализу и саморегуляции. Что значит быть личностью? Быть личностью - это значит иметь активную жизненную позицию, о которой можно сказать так: на том стою и не могу иначе.

Быть личностью - значит осуществлять выбор, возникающий в силу внутренней необходимости, оценивать последствия принятого решения и держать ответ за них перед собой и обществом, в котором живешь. Быть личностью - это значит постоянно строить самого себя и других, владеть арсеналом приемов и средств, с помощью которых можно овладеть собственным поведением, подчинить его своей власти. Быть личностью - это значит обладать свободой выбора и нести ее бремя.

Особенная и непохожая на других личность в полноте ее духовных и физических свойств характеризуется понятием «индивидуальность». Индивидуальность выражается в наличии разного опыта, знаний, мнений, убеждений, в различиях характера и темперамента, индивидуальность свою мы доказываем, утверждаем.

Мотивация, темперамент, способности, характер - основные параметры индивидуальности.

Эмоциональность, активность выступают как вторичные функции темперамента. Активность, саморегуляция проявляются как характеристики способностей. А в характере выделим важнейшие компоненты: саморегуляция (воля) и побуждения.

На данной схеме организм и личность составляют единство; соответствующие компоненты - мотивация, темперамент, способности и характер - объединены системообразующими признаками: эмоциональностью, активностью, саморегуляцией и побуждениями. Примем следующие определения:

Направленность - важнейшее свойство личности, в котором выражается динамика развития человека как общественного существа, главные тенденции его поведения.

Потребность - испытываемая человеком нужда в определенных условиях жизни и развития.

Мотивы - связанные с удовлетворением определенных потребностей побуждения к деятельности, отвечающие на вопрос: «Ради чего она совершается?» Мотив предполагает знание о тех материальных или идеальных объектах, которые способны удовлетворить потребность, и тех действиях, которые способны привести к ее удовлетворению.

Мотивация - относительно устойчивая и индивидуально неповторимая система мотивов.

Темперамент - характеристика индивида со стороны нервно-динамических особенностей его психической деятельности.

Способности - психические свойства, являющиеся условиями успешного выполнения какой-либо одной или нескольких видов деятельности.

Характер - совокупность стержневых прижизненно формируемых свойств - отношений человека к миру, накладывающих отпечаток на все его действия и поступки.

Эмоциональность - совокупность качеств, описывающих динамику возникновения, протекания и прекращения эмоциональных состояний; чувствительность к эмоциогенным ситуациям.

Активность - мера взаимодействия субъекта с окружающей действительностью; интенсивность, продолжительность и частота выполняемых действий или деятельности любого рода.

Саморегуляция - регуляция субъектом своего поведения и деятельности.

Побуждения - мотивационный компонент характера.

Воля - потребность в преодолении препятствий, сознательная мобилизация личностью своих психических и физических возможностей для преодоления трудностей и препятствии, для совершения целенаправленных действий и поступков.

Личность - это активно осваивающий и целенаправленно преобразующий природу, общество и самого себя человек, обладающий уникальным, динамичным соотношением пространственно-временных ориентации, потребностно-волевых переживаний, содержательных направленностей, уровней освоения и форм реализации деятельности, которая обеспечивает свободу самоопределения в поступках и меру ответственности за их последствия перед природой. Личность получает свою структуру из видового строения человеческой деятельности и характеризуется поэтому пятью потенциалами:

познавательным, ценностным, творческим, коммуникативным и художественным.
Гносеологический (познавательный) потенциал определяется объемом и качеством информации, которой располагает личность. Эта информация складывается из знаний о внешнем мире (природном и социальном) и самопознания. Этот потенциал включает в себя психологические качества, с которыми связана познавательная деятельность человека. *Аксиологический (ценностный) потенциал* личности определяется приобретенной ею в процессе социализации системой ценностных ориентации в нравственной, политической, религиозной, эстетической сферах, т. е. ее идеалами, жизненными целями, убеждениями и устремлениями. Речь идет здесь, следовательно, о единстве психологических и идеологических моментов, сознания личности и ее самосознания, которые вырабатываются с помощью эмоционально-волевых и интеллектуальных механизмов, раскрываясь в ее мироощущении, мировоззрении и мироустремлении. *Творческий потенциал* личности определяется полученными ею и самостоятельно выработанными умениями и навыками, способностями к действию созидательному или разрушительному, продуктивному или репродуктивному, и мерой их реализации в той или иной сфере (или нескольких сферах) труда, социально-организаторской и критической деятельности. *Коммуникативный потенциал* личности определяется мерой и формами ее общительности, характером и прочностью контактов, устанавливаемых ею с другими людьми. По своему содержанию межличностное общение выражается в системе социальных ролей. *Художественный потенциал* личности определяется уровнем, содержанием, интенсивностью ее художественных потребностей и тем, как она их удовлетворяет. Художественная активность личности развертывается и в творчестве, профессиональном и самодеятельном, и в «потреблении» произведений искусства. Таким образом, личность определяется не своим характером, темпераментом и физическими качествами и т. п., а тем, 1) что и как она знает; 2) что и как она ценит; 3) что и как она созидает; 4) с кем и как она общается; 5) каковы ее художественные потребности и как она их удовлетворяет, а главное, какова мера ее ответственности за свои поступки, решения, судьбу.

1.1. Свобода воли

Свобода личности, или свобода воли определяется возможностью человека осуществлять выбор того или иного варианта поведения, порой вопреки социальным обстоятельствам или собственным влечениям. Человек - это единственное существо, которое может в любой момент сказать «нет» своим витальным биологическим влечениям (М. Шелер). «Человек не свободен от социальных влияний, но от него зависит, сдастся ли он или сможет противодействовать социальным обстоятельствам. В этом плане свобода - это когда человек сам должен решать, выбрать ли ему добро, уступить ли ему злу» (Ф. М. Достоевский). Свобода личности может перейти в произвол, если она не переживается с точки зрения ответственности (В. Франк л). Некоторые люди склонны «списывать» свои неблаговидные поступки, подлость, предательство на «объективные условия»: несовершенство общества, плохих воспитателей, неблагополучность семей, в которых они выросли, и т. д., уклоняясь от персональной ответственности за свои поступки и жизнь. Свобода личности проявляется в осознании необходимости и целесообразности именно выбранного варианта поведения с полным признанием своей ответственности за сделанный выбор и будущие последствия своих действий.

1.2. Общее и индивидуальное

Различие людей между собой многопланово: это различие убеждений и интересов, знаний и опыта, способностей и умений, темперамента и характера. И тем не менее функционирование психики всех людей подчиняется общим закономерностям, у всех

имеется память, эмоции и другие психические процессы, в своем развитии все проходят общие этапы развития, формируются общие, типичные человеческие проявления психики. И даже отличия людей друг от друга характеризуются определенной устойчивостью, в результате эти различия тоже можно выделить, описать, типизировать, обобщить, т. е. создаются научные типологии, находится «общее» даже в различиях.

Но все существующие классификации типов мышления, темперамента, характера, личности людей, с одной стороны, слишком широки, потому что под одну рубрику подпадает великое множество совершенно различных людей, а с другой стороны, слишком узки, потому что ни один человек никогда ни в одну рубрику целиком не укладывается. И тем не менее без научных типологий не обойтись. Они нужны потому, что все-таки помогают как-то прогнозировать человека, помогают мыслить, пока мы помним об их искусственности и условности.

Дифференциальная психология, или психология индивидуальных различий - раздел психологической науки, изучающий особенности отдельных индивидов или групп людей, объединяемых каким-то общим признаком (возраст, пол и пр.). Дифференциальная психология изучает природу и источники индивидуальных различий (А. Анастази).

Дифференциальная психофизиология изучает индивидуально-психические различия, зависящие от основных свойств нервной системы.

Воспитание, обучение, деловое взаимодействие невозможны без изучения и учета индивидуальных психологических особенностей отдельных людей. Индивидуальные различия порождаются сложными взаимодействиями между наследственностью индивида и его средой. Наследственные аномалии (аномалии в хромосомах или генах) могут вызывать физические, умственные, психические аномалии и уродства. Однако если исключить такие патологические крайности, то наследственность допускает очень широкие границы развития поведения, и внутри этих границ результат развития живого существа зависит от его внешней среды, в которой он находится с момента зачатия и до смерти. Но один и тот же фактор среды будет по-разному проявляться в зависимости от специфически наследственного материала, на который он воздействует. Таким образом, *взаимодействие наследственности и среды определяет индивидуальные особенности психики человека.* Можно выделить основные характеристики индивидуальности: способности, темперамент, характер.

1.3. Психологическая структура личности

Элементами психологической структуры личности являются ее психологические свойства и особенности, обычно называемые «чертами личности». Их очень много. Но все это труднообозримое число свойств личности психологи пытаются условно уложить в некоторое количество подструктур. Согласно концепции К. К. Платонова, низшим уровнем личности является биологически обусловленная подструктура, в которую входят возрастные, половые свойства психики, врожденные свойства типа нервной системы и темперамента. Следующая подструктура включает в себя индивидуальные особенности психических процессов человека, т. е. индивидуальные проявления памяти, восприятия, ощущений, мышления, способностей, зависящих как от врожденных факторов, так и от тренировки, развития, совершенствования этих качеств. Далее, уровнем личности является также ее индивидуальный социальный опыт, в который входят приобретенные человеком знания, навыки, умения и привычки. Эта подструктура формируется преимущественно в процессе обучения, имеет социальный характер. Высшим уровнем личности является ее направленность, включающая влечения, желания, интересы, склонности, идеалы, взгляды, убеждения человека, его мировоззрение, особенности характера, самооценки. Подструктура направленности личности наиболее социально обусловлена, формируется под влиянием воспитания в обществе, наиболее полно отражает идеологию общности, в которую человек включен.

Различие людей между собой значительно: на каждой из подструктур имеются различия убеждений и интересов, опыта и знаний, способностей и умений, темперамента и характера. Именно поэтому непросто понять другого человека, непросто избегать несовпадений, противоречий, даже конфликтов с другими людьми. Чтобы более глубоко понять себя и других, нужны определенные психологические знания в сочетании с наблюдательностью.

Выдающийся отечественный психолог С. Л. Рубинштейн *различал в личности направленность, способности, темперамент, характер, самосознание.* Но А. Н. Леонтьев считал, что личность - это социальная сущность человека, и поэтому темперамент, характер, способности и знания человека не входят в состав личности в качестве ее подструктур, они лишь условия формирования этого образования, социального по своей сущности. *Направленность и воля* принадлежат личности, ибо волевой поступок невозможно рассматривать вне иерархии мотивов, так и направленность есть непосредственное выражение мотивационных структур, т. е. ядра личности.

Иерархическая структура личности (по К. К. Платонову):

Краткое название подструктуры	К данной подструктуре относятся:	Соотношение биологического и социального
Направленности	Убеждения, мировоззрение, личностные смыслы, интересы	Социальный уровень (биологического почти нет)
Опыта	Умения, знания, навыки, привычки	Социально-биологический уровень (значительно больше социального, чем биологического)
Форм отражения	Особенности познавательных процессов (мышления, памяти, восприятия, ощущения, внимания)	Биосоциальный уровень (биологического больше, чем социального)
Биологических, конституциональных свойств	Скорость протекания нервных процессов, баланс процессов возбуждения и торможения и т.п.; половые, возрастные свойства	Биологический уровень (социальное практически отсутствует)

2. Способности как проявление индивидуального в психике

Индивидуальные (индивидуально-психологические) различия - это особенности психических явлений (процессов, состояний и свойств), отличающих людей друг от друга. Индивидуальные различия, природной предпосылкой которых выступают особенности нервной системы, мозга, создаются и развиваются в ходе жизни, в деятельности и общении, под влиянием воспитания и обучения, в процессе взаимодействия человека с окружающим миром в самом широком значении этого слова. Индивидуальные различия являются предметом изучения дифференциальной психологии.

Индивидуальные особенности человека обусловливают индивидуальный стиль деятельности (Е. А. Климов), который представляет собой: 1) устойчивую систему приемов и способов деятельности, 2) эта система обусловлена определенными индивидуальными личными качествами, 3) эта система является средством эффективного приспособления к объективным требованиям, 4) это те особенности стиля деятельности, которые обусловлены типологическими свойствами нервной системы человека.

Способности - это индивидуально-психологические особенности личности, обеспечивающие успех в деятельности, в общении и легкость овладения ими. Способности не могут быть сведены к знаниям, умениям и навыкам, имеющимся у человека, но способности обеспечивают их быстрое приобретение, фиксацию и эффективное практическое применение.

Способности можно классифицировать на:

1) природные (или естественные) способности, в основе своей биологически обусловленные, связанные с врожденными задатками, формирующиеся на их базе при наличии элементарного жизненного опыта через механизмы научения типа условно-рефлекторных связей;

2) специфические человеческие способности, имеющие общественно-историческое происхождение и обеспечивающие жизнь и развитие в социальной среде.

Специфические человеческие способности в свою очередь подразделяются на:

а) общие, которыми определяются успехи человека в самых различных видах деятельности и общения (умственные способности, развитые память и речь, точность и тонкость движений рук и т. д.), и специальные, определяющие успехи человека в отдельных видах деятельности и общения, где необходимы особого рода задатки и их развитие (способности математические, технические, литературно-лингвистические, художественно-творческие, спортивные и т. д.);

б) теоретические, определяющие склонность человека к абстрактно-логическому мышлению, и практические, лежащие в основе склонности к конкретно-практическим действиям. Сочетание этих способностей свойственно лишь разносторонне одаренным людям;

в) учебные, которые влияют на успешность педагогического воздействия, усвоение человеком знаний, умений, навыков, формирования качеств личности, и творческие, связанные с успешностью в создании произведений материальной и духовной культуры, новых идей, открытий, изобретений. Высшая степень творческих проявлений личности называется гениальностью, а высшая степень способностей личности в определенной деятельности (общении) - талантом;

г) способности к общению, взаимодействию с людьми и предметно-деятельностные способности, связанные со взаимодействием людей с природой, техникой, знаковой информацией, художественными образами и т. д.

Человек, способный ко многим и различным видам деятельности и общения, обладает общей одаренностью, т. е. единством общих способностей, обусловливающим диапазон его интеллектуальных возможностей, уровень и своеобразие деятельности и общения.

Таким образом, способности - индивидуально психологические особенности человека,

проявляющиеся в деятельности и являющиеся условием успешности ее выполнения. От способностей зависит скорость, глубина, легкость и прочность процесса овладения знаниями, умениями и навыками, но сами способности не сводятся к знаниям и умениям.
Исследованиями установлено, что способности - прижизненные образования, что их развитие идет в процессе жизни, что среда, воспитание активно формируют их.
Глубокий анализ проблемы способностей был дан Б. М. Тепловым. Согласно развиваемой им концепции, врожденными могут быть анатомо-физиологические и функциональные особенности человека, создающие определенные предпосылки для развития способностей, называемые задатками.
Задатки - это некоторые генетические детерминированные (врожденные) анатомо-физиологические особенности нервной системы, составляющие индивидуально-природную основу (предпосылку) формирования и развития способностей.
Способности - не статичные, а динамические образования, их формирование и развитие происходит в процессе определенным образом организованной деятельности и общения. Развитие способностей происходит поэтапно.
Задатки весьма многозначны, они - лишь предпосылки развития способностей. Способности, развивающиеся на их основе, обусловливаются, но не предопределяются ими. Характерным для задатков является то, что они сами по себе еще ни на что не направлены. Задатки влияют, но не решающим образом, на процесс формирования и развития способностей, которые формируются прижизненно в процессе деятельности и воспитания. Задатки обусловливают разные пути формирования способностей, влияют на уровень достижения, быстроту развития.
Каждая способность имеет свою структуру, в ней различают ведущие и вспомогательные свойства. Например, ведущими свойствами литературных способностей являются: особенности творческого воображения и мышления; яркие, наглядные образы памяти; чувство языка; развитие эстетических чувств. А ведущими свойствами математических способностей являются: умение обобщать; гибкость мыслительных процессов; легкий переход от прямого к обратному ходу мысли. Для педагогических способностей ведущими являются: педагогический такт, наблюдательность; любовь к детям; потребность в передаче знаний.
Выделяют следующие уровни способностей: репродуктивный, который обеспечивает высокое умение усваивать готовое знание, овладевать сложившимися образцами деятельности и общения, и творческий, обеспечивающий создание нового, оригинального. Но следует учитывать, что репродуктивный уровень включает элементы творческого, и наоборот.
У одного и того же человека могут быть разные способности, но одна из них может быть более значительной, чем другие. С другой стороны, у разных людей наблюдаются одни и те же способности, но различающиеся между собой по уровню развития. С начала XX века предпринимались попытки измерить способности (зарубежные психологи Айзенк, Кеттел, Спирмен, Бине и др.). Для измерения способностей использовались тесты. Но более верный путь определения способностей - это выявление динамики успехов в процессе деятельности. Успешность выполнения любой деятельности определяется не какими-то отдельными способностями самими по себе, а лишь сочетанием способностей, своеобразным у каждого человека. Успех в овладении деятельностью может достигаться различными путями. Так, недостаточное развитие той или иной отдельной способности может быть компенсировано развитием других способностей, от которых также зависит успешное выполнение той же самой деятельности.
Компоненты педагогических способностей: конструктивные, организаторские, коммуникативные. Конструктивные способности проявляются в желании и умении развивать личность ученика, отбирать и композиционно строить учебный материал применительно к возрастным и индивидуальным особенностям детей. Организаторские способности проявляются в умении включать учащихся в различные виды деятельности и

умело воздействовать на личность каждого ребенка. Коммуникативные способности проявляются в умении устанавливать правильные взаимоотношения с детьми, чувствовать настроение всего коллектива, понять каждого ученика.

Исследование различных видов специальных способностей проводится главным образом в связи с профессиональной ориентацией и профотбором. Все многообразие профессий было предложено (Е. А. Климов) разделить на пять основных типов в зависимости от объекта, на который они направлены: П - природа (растения, животные), Т - техника (машины, материалы), Ч - человек, группы людей, З - знаковая информация (книги, языки, коды, модели), Х - художественные образы (искусство). При решении задач профориентации целесообразно определить прежде всего склонности молодого человека к перечисленным типам профессий.

Педагог не только передает ученику некие знания, умения, но и формирует, развивает способности ученика, помогает ему ориентироваться в мире профессий, чтобы выбрать наиболее подходящую в зависимости от индивидуальных склонностей и способностей человека.

Развитие общих способностей человека предполагает развитие его познавательных процессов памяти, восприятия, мышления, воображения.

Важным моментом у детей в развитии способностей является комплексность - одновременное совершенствование нескольких взаимодополняющих друг друга способностей.

3. Типология темперамента

Издавна делались попытки свести практически бесконечное множество индивидуальностей к небольшому числу типичных портретов.

Гиппократовские четыре типа темперамента - наиболее древний и наиболее известный пример типизации, выделения общих закономерностей среди индивидуальных вариаций психики.

Темперамент - это те врожденные особенности человека, которые обусловливают динамические характеристики интенсивности и скорости реагирования, степени эмоциональной возбудимости и уравновешенности, особенности приспособления к окружающей среде.

Прежде чем перейти к рассмотрению различных видов темперамента, сразу подчеркнем, что нет лучших или худших темпераментов - каждый из них имеет свои положительные стороны, поэтому главные усилия должны быть направлены не на переделку темперамента (что невозможно вследствие врожденности темперамента), а на разумное использование его достоинств и нивелирование его отрицательных граней.

Человечество издавна пыталось выделить типичные особенности психического склада различных людей, свести их к малому числу обобщенных портретов - типов темперамента. Такого рода типологии были практически полезными, так как с их помощью можно было предсказать поведение людей с определенным темпераментом в конкретных жизненных ситуациях.

Темперамент в переводе с латинского - смесь, соразмерность. Древнейшее описание темпераментов принадлежит «отцу» медицины Гиппократу. Он считал, что темперамент человека определяется тем, какая из четырех жидкостей организма преобладает; если преобладает кровь («сангвис» по-латыни), то темперамент будет сангвинический, т. е. энергичный, быстрый, жизнерадостный, общительный, легко переносит жизненные трудности и неудачи. Если преобладает желчь («холе»), то человек будет холериком - желчный, раздражительный, возбудимый, несдержанный, очень подвижный человек, с быстрой сменой настроения. Если преобладает слизь («флегма»), то темперамент флегматичный - спокойный, медлительный, уравновешенный человек, медленно, с трудом переключающийся с одного вида деятельности на другой, плохо приспосабливающийся к

новым условиям. Если преобладает черная желчь («мелана-холе»), то получается меланхолик - несколько болезненно застенчивый и впечатлительный человек, склонный к грусти, робости, замкнутости, он быстро утомляется, чрезмерно чувствителен к невзгодам. Эту теорию темперамента можно назвать гуморальной теорией (от латинского «гумор» - жидкость). Некоторые современные приверженцы гуморальной теории показывают, что соотношение и баланс гормонов внутри организма определяют проявления темперамента, например избыток гормонов щитовидной железы обусловливает повышенную раздражимость и возбудимость человека, проявления холерического темперамента.

В начале XX в. возникла конституционная теория темперамента (Кречмер, Шелдон), главная идея которой заключалась в установлении связи темперамента с врожденной конституцией человека (подробнее смотрите в разделе «Конституционные типологии»).

Академик И. П. Павлов изучил физиологические основы темперамента, обратив внимание на зависимость темперамента от типа нервной системы. Он показал, что два основных нервных процесса - возбуждение и торможение - отражают деятельность головного мозга. От рождения они у всех разные: по силе, взаимной уравновешенности, подвижности. В зависимости от соотношения этих свойств нервной системы Павлов выделил 4 основных типа высшей нервной деятельности: 1) «безудержный» (сильный, подвижный, неуравновешенный тип нервной системы (н/с) - соответствует темпераменту холерика); 2) «живой» (сильный, подвижный, уравновешенный тип н/с соответствует темпераменту сангвиника); 3) «спокойный» (сильный, уравновешенный, инертный тип н/с соответствует темпераменту флегматика); 4) «слабый» (слабый, неуравновешенный, малоподвижный тип н/с обусловливает темперамент меланхолика).

3.1. Типы темперамента и их психологическая характеристика

Холерик - это человек, нервная система которого определяется преобладанием возбуждения над торможением, вследствие чего он реагирует очень быстро, часто необдуманно, не успевает себя затормозить, сдержать, проявляет нетерпение, порывистость, резкость движений, вспыльчивость, необузданность, несдержанность. Неуравновешенность его нервной системы предопределяет цикличность в смене его активности и бодрости: увлекшись каким-нибудь делом, он страстно, с полной отдачей работает, но сил ему хватает ненадолго, и, как только они истощаются, он дорабатывается до того, что ему все невмоготу. Появляется раздраженное состояние, плохое настроение, упадок сил и вялость («все валится из рук»). Чередование положительных циклов подъема настроения и энергичности с отрицательными циклами спада, депрессии обусловливают неровность поведения и самочувствия, его повышенную подверженность к появлению невротических срывов и конфликтов с людьми.

Сангвиник - человек с сильной, уравновешенной, подвижной н/с, обладает быстрой реакцией, его поступки обдуманны; жизнерадостен, благодаря чему его характеризует высокая сопротивляемость трудностям жизни. Подвижность его н/с обусловливает изменчивость чувств, привязанностей, интересов, взглядов, высокую приспособляемость к новым условиям. Это общительный человек, легко сходится с новыми людьми, и поэтому у него широкий круг знакомств, хотя он и не отличается постоянством в общении и привязанности. Он продуктивный деятель, но лишь тогда, когда много интересных дел, т. е. при постоянном возбуждении, в противном случае он становится скучным, вялым, отвлекается. В стрессовой ситуации проявляет «реакцию льва», т. е. активно, обдуманно защищает себя, борется за нормализацию обстановки.

Флегматик - человек с сильной, уравновешенной, но инертной н/с, вследствие чего реагирует медленно; неразговорчив, эмоции проявляются замедленно (трудно рассердить, развеселить); обладает высокой работоспособностью, хорошо сопротивляется сильным и продолжительным раздражителям, трудностям, но не способен быстро реагировать в

неожиданных, новых ситуациях. Прочно запоминает все усвоенное, не способен отказаться от выработанных навыков и стереотипов, не любит менять привычки, распорядок жизни, работу, друзей, трудно и замедленно приспосабливается к новым условиям. Настроение стабильное, ровное. При серьезных неприятностях флегматик остается внешне спокойным.

Меланхолик - человек со слабой н/с, обладающий повышенной чувствительностью даже к слабым раздражителям, а сильный раздражитель уже может вызвать «срыв», «стопор», растерянность, «стресс кролика», поэтому в стрессовых ситуациях (экзамен, соревнования, опасность и т. п.) могут ухудшиться результаты деятельности меланхолика по сравнению со спокойной привычной ситуацией. Повышенная чувствительность приводит к быстрому утомлению и падению работоспособности (требуется более длительный отдых). Незначительный повод может вызвать обиду, слезы. Настроение очень изменчиво, но обычно меланхолик старается скрыть, не проявлять внешне свои чувства, не рассказывает о своих переживаниях, хотя очень склонен отдаваться переживаниям, часто грустен, подавлен, неуверен в себе, тревожен, у него могут возникнуть невротические расстройства. Однако, обладая высокой чувствительностью н/с, меланхолики часто имеют выраженные художественные и интеллектуальные способности.

Трудно точно ответить, какой тип темперамента у того или иного взрослого человека. Тип нервной системы хотя и определяется наследственностью, но не является абсолютно неизменным. С возрастом, а также под действием систематических тренировок, воспитания, жизненных обстоятельств нервные процессы могут ослабеть или усилиться, может ускориться или замедлиться их переключаемость. Например, среди детей преобладают холерики и сангвиники (они энергичны, веселы, легко и сильно возбуждаются; заплакав, через минуту могут отвлечься и радостно хохотать, т. е. присутствует высокая подвижность нервных процессов). Среди пожилых людей, наоборот, много флегматиков и меланхоликов.

Темперамент - это внешнее проявление типа высшей нервной деятельности человека, и поэтому в результате воспитания, самовоспитания это внешнее проявление может искажаться, изменяться, происходит «маскировка» истинного темперамента. Поэтому и редко встречаются «чистые» типы темперамента, но тем не менее преобладание той или иной тенденции всегда проявляется в поведении человека.

Исследования Б. М. Теплова, В. Д. Небылицына показали, что стройная картина соответствия четырех типов ВНД - высшей нервной деятельности (по Павлову) четырем темпераментам, известным с древности, не так очевидна, как предполагалось ранее. Они предложили временно отказаться от обсуждения типов ВНД вплоть до более полного изучения ее основных свойств и их взаимоотношений, показали парциальность этих свойств при применении условнореф-лекторных процедур к различным анализаторным системам, наметили пути поиска общих свойств нервной системы в амодальных регуляторных структурах мозга. Особенно важны выводы Б. М Теплова об отсутствии прямого параллелизма между основными свойствами нервной системы и особенностями поведения, о неравномерности суждения о физиологических свойствах нервной системы по психологическим характеристикам поведения. Свойства нервной системы не предопределяют никаких форм поведения, но образуют почву, на которой легче формируются одни формы поведения, труднее - другие. Стоит задача поиска отдельных свойств нервной системы, обусловливающей индивидуальные различия по параметрам общей психической активности и эмоциональности - главных двух измерений темперамента (В. Д. Небылицын).

Таким образом, темперамент - это характеристика человека со стороны динамических особенностей его психической деятельности, т. е. темпа, быстроты, ритма, интенсивности деятельности психических процессов и состояний, степени эмоциональности.

Можно выделить следующие признаки свойств темперамента: обусловленность

свойствами нервной системы, психологические признаки: постоянные индивидуальные особенности эмоциональной сферы

- сила, скорость эмоций, эмоциональная возбудимость,
- устойчивость или изменчивость, плавность или резкость изменения эмоций; регуляция динамики психических процессов и психической деятельности в целом (скорость, темп реагирования).

3.2. Роль темперамента в деятельности

Поскольку каждая деятельность предъявляет к психике человека и ее динамическим особенностям определенные требования, нет темпераментов, идеально пригодных для всех видов деятельности. Можно образно описать, что люди холерического темперамента более пригодны для активной рискованной деятельности («воины»), сангвиники - для организаторской деятельности («политики»), меланхолики - для творческой деятельности в науке и искусстве («мыслители»), флегматики - для планомерной и плодотворной деятельности («созидатели»). Для некоторых видов деятельности, профессий противопоказаны определенные свойства человека, например, для деятельности летчика-истребителя противопоказаны медлительность, инертность, слабость нервной системы. Следовательно, флегматики и меланхолики психологически мало пригодны для подобной деятельности.

Роль темперамента в труде и учебе заключается в том, что от него зависит влияние на деятельность различных психических состояний, вызываемых неприятной обстановкой, эмоциогенными факторами, педагогическими воздействиями. От темперамента зависит влияние различных факторов, определяющих уровень нервно-психического напряжения (например, оценка деятельности, ожидание контроля деятельности, ускорение темпа работы, дисциплинарные воздействия и т. п.).

Существуют четыре пути приспособления темперамента к требованиям деятельности.

Первый путь - профессиональный отбор, одна из задач которого - не допустить к данной деятельности лиц, которые не обладают необходимыми свойствами темперамента. Данный путь реализуют лишь при отборе на профессии, предъявляющие повышенные требования к свойствам личности.

Второй путь приспособления темперамента к деятельности заключается в индивидуализации предъявляемых к человеку требований, условий и способов работы (индивидуальный подход).

Третий путь заключается в преодолении отрицательного влияния темперамента посредством формирования положительного отношения к деятельности и соответствующих мотивов.

Четвертый, основной и наиболее универсальный путь приспособления темперамента к требованиям деятельности, - формирование ее индивидуального стиля. *Под индивидуальным стилем деятельности понимают такую индивидуальную систему приемов и способов действия, которая характерна для данного человека и обеспечивает достижение успешных результатов деятельности.*

Темперамент накладывает отпечаток на способы поведения и общения, например сангвиник почти всегда инициатор в общении, он чувствует себя в компании незнакомых людей непринужденно, новая необычная ситуация его только возбуждает, а меланхолика, напротив, пугает, смущает, он теряется в новой ситуации, среди новых людей. Флегматик также с трудом сходится с новыми людьми, свои чувства проявляет мало и долго не замечает, что кто-то ищет повода познакомиться с ним. Он склонен любовные отношения начинать с дружбы и в конце концов влюбляется, но без молниеносных метаморфоз, поскольку у него замедлен ритм чувств, а устойчивость чувств делает его однолюбом. У холериков, сангвиников, напротив, любовь возникает чаще с взрыва, первого взгляда, но не столь устойчива.

Продуктивность работы человека тесно связана с особенностями его темперамента. Так, особая подвижность сангвиника может принести дополнительный эффект, если работа требует от него частого перехода от одного рода занятий к другому, оперативности в принятии решений, а однообразие, регламентированность деятельности, приводит его к быстрому утомлению. Флегматики и меланхолики, наоборот, в условиях строгой регламентации и монотонного труда обнаруживают большую продуктивность и сопротивляемость утомлению, чем холерики и сангвиники.

В поведенческом общении можно и нужно предвидеть особенности реакции лиц с разным типом темперамента и адекватно на них реагировать.

Подчеркнем, темперамент определяет лишь динамические, но не содержательные характеристики поведения. На основе одного и того же темперамента возможна и «великая» и социально ничтожная личность.

И. П. Павлов выделил еще три «чисто человеческих типа» высшей нервной деятельности (ВНД): *мыслительный, художественный, средний.* Представители мыслительного типа (преобладает активность второй сигнальной системы мозга левого полушария) весьма рассудительны, склонны к детальному анализу жизненных явлений, к отвлеченному абстрактно-логическому мышлению. Чувства их отличаются умеренностью, сдержанностью и обычно прорываются наружу, лишь пройдя через фильтр разума. Люди этого типа обычно интересуются математикой, философией, им нравится научная деятельность.

У людей художественного типа (преобладает активность первой сигнальной системы мозга правого полушария) мышление образное, на него накладывает отпечаток большая эмоциональность, яркость воображения, непосредственность и живость восприятия действительности. Их интересует прежде всего искусство, театр, поэзия, музыка, писательское и художественное творчество. Они стремятся к широкому кругу общения, это типичные лирики, а людей мыслительного типа они скептически расценивают как «сухарей». Большинство людей (до 80%) относятся к «золотой середине», среднему типу. В их характере незначительно преобладает рациональное или эмоциональное начало, и это зависит от воспитания с самого раннего детства, от жизненных обстоятельств. Проявляться это начинает к 12- 16 годам: одни подростки большую часть времени отдают литературе, музыке, искусству, другие - шахматам, физике, математике.

Современные исследования подтвердили, что правое и левое полушария имеют специфические функции, и преобладание активности того или иного полушария оказывает существенное влияние на индивидуальные особенности личности человека.

4. Конституционные типологии

Немецкий психолог Э. Кречмер (1888-1964) в своей знаменитой работе «Строение тела и характер» попытался найти те связи, которые существуют между строением тела человека и его психическим складом. На основе большого объема клинических наблюдений он пришел к выводу: тип телосложения предопределяет не только формы психических заболеваний, но и наши основные личностные (характерные) особенности.

Кречмер писал: «Под конституцией мы понимаем сумму всех индивидуальных свойств, которые покоятся на наследственности, т.е. заложены генотипически».

По мнению Э. Кречмера, существуют только четыре основных варианта человеческой анатомии, встречающиеся, конечно, не только в чистом виде, но и в различных комбинациях.

1. Астенический тип - человек хрупкого телосложения, с плоской грудной клеткой, узкими плечами, удлиненными и худыми конечностями, вытянутым лицом, но сильно развитой нервной системой, головным мозгом. С детства астеники очень слабые и нежные, они быстро растут, не обнаруживая в течение всей жизни ни малейшей склонности к увеличению объема мышц или жировой прослойки.

2. Пикник - отличается развитием внутренних полостей тела (головы, груди, живота) и склонностью торса к ожирению при слабом двигательном аппарате. Средний рост, плотная фигура, мягкое широкое лицо на короткой массивной шее, основательный, массивный живот.
3. Атлетик - обусловливает развитие крепкого скелета, выраженной мускулатуры, пропорционального крепкого телосложения. Атлетический тип характеризуется сильным развитием скелета и мускулатуры, упругой кожей, мощной грудной клеткой, широкими плечами, уверенной осанкой.
4. Дипластик - человек с неправильным телосложением. С выделенными типами строения тела Кречмер соотнес определенные типы личности. Астеническое телосложение имеет шизотимик, он замкнут, склонен к размышлениям, к абстракции, с трудом приспосабливается к окружению, чувствителен, раним. Среди шизотимиков Кречмер выделил разновидности: *«тонко чувствующие люди», идеалисты-мечтатели, холодные властные натуры и эгоисты, «сухари» и безвольные.* У шизотимиков происходит колебание между чувствительностью и холодностью, между обостренностью и тупостью чувства («обидит другого и при этом обидится сам»).
Типологические черты шизотимической характерологии: настойчивость и систематическая последовательность, непритязательность, спартанская строгость, холодность в отношении к судьбам отдельных людей и утонченные эстетические чувства; неподкупная справедливость, пафос по отношению к народным страданиям - и в то же время недостаток доброжелательности, приятного естественного человеколюбия, понимания конкретной ситуации и особенностей отдельных личностей. Шизотимиков можно подразделить на следующие группы: 1) чистые идеалисты и моралисты, 2) деспоты и фанатики, 3) люди холодного расчета.
Пикническое телосложение имеет циклотимии, его эмоции колеблются между радостью и печалью, он общителен, откровенен, добродушен, реалистичен во взглядах. Среди циклотимиков Кречмер выделяет разновидности: *веселые болтуны, спокойные юмористы, сентиментальные тихони, беспечные любители жизни, активные практики.* Среди циклотимиков можно выделить следующие типы исторических лидеров: 1) храбрые борцы, народные герои, 2) организаторы крупного масштаба, 3) примиряющие политики.
Атлетическое телосложение имеют искотимики, они бывают двух видов: энергичный, резкий, уверенный в себе, агрессивный либо маловпечатлительный, со одержанными жестами и мимикой, с невысокой гибкостью мышления. Кречмер соотносит тип телосложения с психическими заболеваниями, причем предполагает, что между нормальным человеком и психически больным нет резкой грани: биотипы индивидуальности нормального человека (циклотимик, шизотимик) могут перерасти в аномалии характера (циклоид, шизоид), а затем и в психическое заболевание (маниакально-депрессивный психоз, шизофрения).
Система Э. Кречмера предназначалась в первую очередь для диагностики психических заболеваний, она позволяла предвидеть направление и формы негативных изменений психики индивида.
Как и Э. Кречмер, У. Шелдон в собственных исследованиях пришел к выводу о существовании трех «соматоти-пов», т.е. основных моделей строения человеческого тела, максимально не похожих друг на друга. Отличие классификации Шелдона в том, что классификация соматотипов производилась только на здоровых людях, а в основу классификации было положено соотношение видов тканей
организма, развивающихся из трех зародышевых слоев: эндодермы, мезодермы и эктодермы.
Первый тип *(«эндоморфный»,* преувеличенно развивается внутренний зародышевый слой, из которого формируются внутренние органы и жировые ткани) отличается круглой головой, крупными размерами внутренних органов, сферической формой тела, мягкостью тканей, тонкими руками и ногами, неразвитыми костями и мышцами, ярко выраженными

отложениями жиров.
Для второго *(«мезоморфного»,* преимущественное развитие среднего зародышевого слоя, из которого формируются скелет, мускулы) типа характерны широкие плечи и грудная клетка, мускулистые руки и ноги, минимальное количество подкожного жира, мощная голова.
Третий тип *(«эктоморфный»,* преимущественное развитие внешнего зародышевого слоя, из которого формируется нервная система и мозг, а внутренний и средний зародышевый слои развивались по минимуму, поэтому по минимуму развиты кости, мускулы, жировые прослойки) олицетворяет худой человек с вытянутым лицом, тонкими длинными руками и ногами, слабой мускулатурой и хорошо развитой нервной системой.
Степень адекватности облика конкретного человека каждой из этих моделей телосложения оценивается по семибалльной системе, и каждое конкретное телосложение описывается набором из трех цифр. При этом допускается существование любой формы телосложения - от невыраженности каждого слоя (1-1-1) через промежуточные стадии (2-6-2, 3-4-3 и т. д.) до абсолютной выраженности слоев (7-7-7). Интерполируя методику Шелдона на типологию Кречмера, можно вывести формулы 7-1-1 - пикник (или эндоморф, по Шелдону), 1-7-1 - атлет, (или мезоморф), 1-1-7 - данного индивида можно уверенно назвать эктоморфным астеником.
Трем основным соматотипам соответствуют, по У. Шелдону, три варианта психической конституции человека. Эндоморфному типу телосложения соответствует *висцеротонический темперамент* (лат. viscera - внутренности, т. е. функциональное преобладание органов пищеварения); мезоморфному - *соматотоник* (греч. soma - тело); эктоморфный соматотип предполагает *церебротонический темперамент* (от лат. cerebrum - мозг).
И хотя Кречмер первоначально выделяемые им типы называл характерами, Шелдон более верно назвал эти типы темпераментами, поскольку эти типологические различия обусловлены наследственными врожденными факторами.
Этот конституционный подход можно выделить в качестве своеобразной *конституционной теории темперамента (темперамент зависит от конституции, телосложения человека).* Если использовать традиционные названия темпераментов, то нетрудно заметить, что меланхолики преимущественно имеют хрупкое астеническое телосложение, холерики - преимущественно в переходных градациях от атлетического телосложения к астеническому, флегматики - в переходных градациях от атлетического к пикническому (крупные, спокойные «увальни»), сангвиники - преимущественно пикническое телосложение.

5. Диспозиционное направление и факторный анализ личности

В психологии существуют два главных направления исследования личности: в основе первого лежит выделение в личности тех или иных черт, в основе второго - определение типов личности. Черты личности объединяют группы тесно связанных психологических признаков.
Один из наиболее влиятельных приверженцев диспозиционального направления Гордон Олпорт полагал, что каждая личность уникальна и что ее уникальность может быть понята через определение конкретных черт личности, так как поведение человека всегда является результатом определенной конфигурации личностных черт. *С точки зрения дислозиционного подхода не существует двух совсем, одинаковых людей. Любой человек ведет себя с определенным постоянством и не так, как другие.* Люди обладают широким набором предрасположенностей реагировать определенным образом в различных ситуациях (то есть черт личности). *Черта - это предрасположенность вести себя сходным образом в широком диапазоне ситуаций,* например, если человек по сути своей робок, он будет вести робко и сдержанно во многих различных ситуациях: в классе, за

едой в кафе, в магазине, на вечеринке и пр. Черты личности являются генерализованными и устойчивыми, они обеспечивают сходство ответов на многочисленные стимулы и ситуации, придают определенное постоянство поведению человека. *Черта личности - это то, что обусловливает постоянные, устойчивые, типичные для разнообразных ситуаций особенности поведения человека, это важная составляющая «личностной структуры».* Люди обычно активно выискивают социальные ситуации, способствующие проявлению их особенностей. Человек, обладающий предрасположенностью к общению, не только является хорошим собеседником, когда находится в компании, но и проявляет инициативу в поиске контактов, когда оказывается в одиночестве. Ситуации, в которых человек оказывается чаще всего, - это, как правило, те самые ситуации, в которые он активно стремится попасть на сознательном или бессознательном уровне. Таким образом, черты личности и типичные ситуации, в которые попадает личность, - функционально взаимосвязаны.

Олпорт выделял *общие и индивидуальные черты.* Общие черты включают в себя любые характеристики, присущие какому-то количеству людей в пределах определенной культуры, ведь члены определенной культуры испытывают на себе схожие эволюционные и социальные воздействия, и поэтому у них развиваются похожие модели адаптации, общие параметры личности, например, измеряемость такой общей черты, как «доминантность - подчиненность» позволяет сравнивать одного человека с другим по этому значимому психологическому параметру. Индивидуальные черты, или индивидуальные диспозиции - это такие характеристики человека, которые не допускают сравнений с другими людьми, это уникальные черты конкретного человека, которые наиболее точно отражают его личностную структуру. Олпорт выделял три типа индивидуальных диспозиций: *кардинальные, центральные и вторичные диспозиции.* Кардинальная диспозиция настолько пронизывает человека, что почти все его поступки можно свести к ее влиянию. Олпорт отмечал, что немногие люди обладают кардинальной диспозицией. Центральные диспозиции - это яркие характеристики индивидуальности человека, это такие тенденции в поведении человека, которые могут легко обнаруживать окружающие. У среднего человека может быть 5-10 центральных диспозиций, которые наиболее точно отражают существенные характеристики его конкретной личности. Черты менее обобщенные, менее устойчивые, менее заметные называют вторичными диспозициями; к ним, например, можно отнести индивидуальные предпочтения в одежде, еде, привычки, ситуационные обусловленные характеристики.

Олпорт не считал, что личность - это набор не связанных друг с другом диспозиций. Напротив, он подчеркивал, что *личность - это единство и интеграция всех диспозиций, что существует некий принцип, организующий установки, мотивы, ощущения, склонности в единое целое* («это проприум, который охватывает все аспекты личности, способствует формированию чувства внутреннего единства»). Проприум как внутреннее единство формируется постепенно, с детства до зрелости, проходя ряд этапов:

1. Первый аспект, необходимый для развития проприума - это ощущение своего тела; в течение первого года жизни младенцы начинают осознавать ощущения своего тела, начинают отличать себя от других предметов, формируется «телесная самость».
2. Формируется самоидентичность, когда ребенок овладевает речью и, выучив свое имя, начинает постигать, что он остается одним и тем же человеком, несмотря на все изменения в его росте и во взаимодействиях с внешним миром, осознает неизменность своего «Я», независимо от происходящих изменений.
3. Формируется самоуважение как гордость за себя, когда он выполняет что-то самостоятельно (у ребенка в возрасте 3-4 лет).
4. Расширение самости, когда в возрасте 4-6лет ребенок начинает осознавать, что ему принадлежит не только собственное физическое тело, но и значимые элементы окружающего мира, включая и людей (формируется чувство «мое» - мой дом, моя мама, моя сестра).

5. С 5-6 лет начинает развиваться пятая форма проприума, когда ребенок начинает осознавать, чего от него ожидают родители, учителя, другие люди, когда формируется «Образ себя», каким его хотят его видеть, ребенок начинает понимать различие между «Я-хороший» и «Я-плохой».
6. С б до 12 лет человек начинает понимать, что он способен находить рациональные решения жизненных проблем и эффективно справляться с требованиями реальности, рационально управляя самим собой.
7. В подростковом возрасте формируются проприативное стремление, человек начинает выбирать жизненные цели, планировать свое будущее, и в этом смысле он приобретает чувство самости. Постановка перед собой перспективных целей, настойчивость в поиске путей разрешения намеченных задач, ощущение того, что жизнь имеет смысл - в этом суть проприативного стремления.
8. Познание самого себя, осознание объективного «Я» позволяет человеку выйти на обобщенное чувство самости. Оно приходит лишь в зрелости, когда все аспекты «Я» сформировались.

Таким образом, личность представляет собой динамичную развивающуюся систему, включающую черты личности и ее мотивацию, объединенные в единое целое. Олпорт выдвинул концепцию функциональной автономии мотивов, которая гласит, что мотивы зрелой личности не определяются прошлыми мотивами, т. е. причины, по которым взрослый человек ведет себя так или иначе, не зависят от того, какие причины первоначально побудили его к такому поведению. В результате первоначальной причины поведения больше нет, а поведение сохраняется. Олпорт различал два уровня функциональной автономии: устойчивая функциональная автономия как набор привычек, как склонность людей к удовлетворению своих потребностей привычным образом и собственная функциональная автономия - главная система мотивации, которая обеспечивает постоянство в стремлении человека к соответствию с внутренним образом себя и достижению более высокого уровня зрелости и личностного роста. *Собственная функциональная автономия представляет собой стремление к целям и ценностям, восприятие мира через эти цели и ценности, а также чувство ответственности за свою жизнь.* Все собственные мотивы уходят своими корнями в структуру «Я» человека (проприум). Ценности и ценностные ориентации человека можно рассматривать как черты личности, но более глубокого уровня. Олпорт выделял следующие ценностные черты личности, *направления ценностных ориентации:* теоретическая (ценность в раскрытии истины, в научном и рациональном подходе к жизни); экономическая (ценно то, что полезно, выгодно, приносит материальный успех); эстетическая (такой человек больше всего ценит красоту и гармонию, наслаждение жизнью); социальная (наибольшей ценностью для социального типа людей является любовь людей, гуманизм); политическая (главная ценность для людей этого типа - власть и влияние, слава и известность); религиозная (ценность в понимании мира как единого целого, религиозная личность видит в мироздании единство и высший смысл).

Черты личности, подчеркивал Олпорт, существуют реально, и их можно эмпирически выявлять и изучать, количественно измерять. Эмпирическое исследование основных черт, формирующих ядро личности, проводили психологи Айзенк, Кэттел, Гилфорд и др., доказывая, что базисная структура черт личности влияет на поведенческие реакции человека. В своих исследованиях они применяли факторный метод анализа структуры личности.

Факторный метод заключается в математическом анализе корреляций (взаимосвязей) внутри некоторой группы данных. Так, из 171 параметра описания личности Кэттел на основе учета корреляции выделил 16 основных факторов, которые определяют черты личности. Сторонники факторного анализа считают, что благодаря ему можно открыть всю совокупность переменных, необходимых для описания индивидуальных различий.

Следующая стратегия - сравнение факторов, полученных в различных исследованиях.

Число факторов, полученных различными исследователями, велико. Так в 1953 г. Френч подсчитал, что в 109 работах получили около 400]различных факторов, которые можно путем исключения синонимов свести до 200, а затем, объединив ряд факторов, получил список из 48 отличающихся друг от друга факторов. Наличие такого значительного числа факторов можно объяснить так:

- определение факторов в значительной степени зависит от используемых в исследовании психологических переменных;
- идентификация факторов, полученных посредством различных переменных, является очень трудной задачей.

Полученные факторы можно разделить на факторы темперамента и мотивационные факторы. Выявленные факторы темперамента характеризуют эмоциональные аспекты действия и содержание действий, способ выполнения действий. Приведем список факторов темперамента или генерализованных черт личности (по Кэттелу, Френчу, Гилфорду): циклотимия - шизотимия; - эмоциональность - сила «Я»; - возбудимость (эмоциональная незрелость); господство, динамизм (энергичность), сила «Сверх-Я», общительность, эмоциональная ранимость, конформизм, параноидальные тенденции, радикализм-консерватизм, наивность - рафинированность, хитрость; робость; удовлетворенность, уверенность в себе - ощущение неполноценности; терпимость - критический дух; серьезность - беззаботность, Но большинство обнаруженных факторов коррелируют между собой, взаимосвязаны, т. е. можно сделать вывод, что эти факторы детерминированы, в свою очередь, другими причинами, общими для нескольких первичных факторов. Возникает необходимость вновь прибегнуть к факторному анализу, чтобы выявить еще более фундаментальные факторы второго порядка. Так получились факторы второго порядка (по Кэттелу):

экстраверсия - интроверсия;

тревожность - интеграция, или приспособляемость;

эмоциональная лабильность;

постоянный успех - зрелость через фрустрацию;

способность к конституциональной адаптации;

предрасположенность к кататонии.

Можно провести параллель между 1, 2 и последними факторами и сангвиником, меланхоликом и холерическим темпераментом.

Рассмотрим выделенные мотивационные факторы. Фрейд считал, что существует два фундаментальных побуждения: инстинкт жизни (Эрос) и инстинкт смерти (Танатос), а все остальные потребности являются производными от этих двух побуждений. Мак-Дауголл насчитывает у человека 18 основных побудительных сил, Меррей - 20 потребностей. На основе факторного анализа пытались изучить все действия человека, все преследуемые им цели и установить корреляции между ними, найдя фундаментальные потребности и побуждения. В этой области наибольшие систематические исследования были осуществлены Кэттелом и Гилфордом.

Приведем список мотивационных факторов (по Гилфорду):

А. Факторы, соответствующие органическим потребностям: 1) голод, 2) сексуальное побуждение, 3) общая активность.

Б. Потребности, относящиеся к условиям среды: 4) потребность в комфорте, приятном окружении, 5) потребность в порядке, чистоте (педантичность), 6) потребность в уважении к себе со стороны окружающих.

В. Потребности, связанные с работой: 7) общее честолюбие, 8) упорство, 9) выносливость.

Г. Потребности, связанные с положением индивида: 10) потребность в свободе, 11) независимость, 12) конформизм, 13) честность.

Д. Социальные потребности: 14) потребность находиться среди людей, 15) потребность угождать, 16) потребность в дисциплине, 17) агрессивность.

Е. Общие потребности: 18) потребность в риске или безопасности, 19) потребность в развлечении, 20) - интеллектуальные потребности (в исследовательской деятельности, любознательности). Кэттел выделил семь побудительных структуроргов» - мотивационных факторов, связанных с пятью чувствами:
1) половой-сексуальный инстинкт; 2) стадный инстинкт; 3) психологии потребность опекать; 4) потребность в исследовательской деятельности, любознательность; 5) потребность в самоутверждении, признании; 6) потребность в безопасности; 7) нарциссическая потребность в удовольствии.
Одни и те же эрги можно обнаружить в самых разных популяциях людей, в то время как «чувства» варьируют от одной страны к другой, зависят от социальных и культурных стереотипов. Список чувств: 8) чувства к профессии; 9) спорт и игра; 10) религиозные чувства; 11) технические и материальные интересы; 12) самоощущение.
Айзенк в результате многочисленных исследований и анализа большого количества работ других авторов, показал, что фундаментальными параметрами структуры личности являются факторы: «невротизм» и «экстраверсия - интроверсия».
Известный психолог К. Юнг подразделяет людей по складу личности на экстравертов («обращенных вовне») и интровертов («обращенных внутрь себя»). Экстраверты общительны, активны, оптимистичны, подвижны, у них сильный тип ВНД, по темпераменту они сангвиники или холерики. Интроверты малообщительны, сдержанны, отделены от всех, в своих поступках ориентируются в основном на собственные Представления, серьезно относятся к принятию решения, контролируют свои эмоции. К интровертам относятся флегматики и меланхолики. Однако в жизни редко встречаются абсолютно чистые экстраверты или интроверты. В каждом из нас есть черты как тех, так и других, это зависит от врожденных качеств н/с, возраста, воспитания, жизненных обстоятельств. Любопытно, что у экстравертов ведущим полушарием является правое полушарие, что частично может проявляться даже во внешности - у них более развит левый глаз, т. е. левый глаз больше открыт и более осмыслен (нервы у человека идут крест-накрест, т. е. от правого полушария к левой половине тела и от левого полушария - к правой половине тела). У интровертов ведущим является левое полушарие.
Известный психолог Х. Айзенк считает, что личность человека включает четыре уровня: I - уровень отдельных реакций; II - уровень привычных реакций; III - уровень отдельных черт личности; IV - уровень типичных черт: интро-экстраверсия, эмоциональная нестабильность (невротизм), психопатические черты, интеллект. Невротизм - это эмоционально-психологическая неустойчивость, подверженность психотравмам. У лиц с повышенным невротизмом из-за излишней впечатлительности и обидчивости даже по пустякам может возникать эмоциональный стресс, они долго переживают конфликты, «не могут взять себя в руки», часто подавлены, огорчены, раздражительны, тревожны, круг их друзей обычно сужается. Эти черты довольно стойки и могут быть сглажены в процессе упорного самовоспитания.

5.1. Взаимосвязь темперамента с экстраверсией-интроверсией

Экстраверсия в сочетании с повышенным невротизмом обусловливает проявление темперамента холерика; «интроверсия + невротизм» определяет темперамент меланхолика; противоположность невротизма - эмоциональная устойчивость, уравновешенность в сочетании с экстраверсией проявляется как сангвинический темперамент, в сочетании с интроверсией как флегматический.
Любопытно, что благополучные семейные пары с устойчивыми и максимально совместимыми отношениями отличаются противоположными темпераментами: возбудимый холерик и спокойный флегматик, а также печальный меланхолик и жизнерадостный сангвиник - они как бы дополняют друг друга, нужны друг другу. В дружеских отношениях часто бывают люди одного темперамента (кроме холериков ■- два

холерика часто ссорятся из-за взаимной несдержанности).
Выяснилось также, что наиболее универсальными партнерами являются флегматики, так как их устраивает любой темперамент, кроме собственного (пары флегматиков оказались весьма неблагополучными, по данным многих авторов).
Айзенк попытался определить физиологическую основу параметров «экстраверсии-интроверсии», так, основываясь на гипотезе Павлова, он предполагал, что эстравертированное поведение определяется возникновением сильных тормозных потенциалов и слабых потенциалов возбуждения, в то время как поведение интровертов есть результат слабости тормозных потенциалов и силы потенциалов возбуждения.

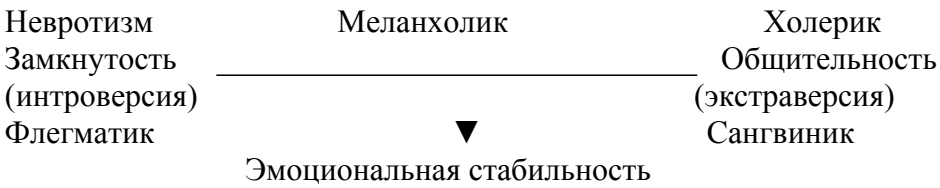


Рис. 5.2.

Айзенк выявил экспериментальные признаки, на основании которых производится деление на экстравертов и интровертов:

	Интроверт	Экстраверт
Ригидность восприятия	сильная	слабая
Настойчивость	большая	малая
Уровень притязаний	высокий	низкий
Общительность	пониженная	повышенная
Образование условных связей	быстрое	медленное
Константность восприятия	низкая	высокая

Как уже отмечалось, другие представители факторного анализа выявляли большее количество факторов - черт личности.
Приведем несколько примеров факторов (черт личности) как нормальных психологических характеристик людей. Фактор А описывает особенности динамики эмоциональных переживаний. Людей с высокими оценками по этому фактору отличают богатство и яркость эмоциональных проявлений, естественность и непринужденность поведения, готовность к сотрудничеству, чуткое и внимательное отношение к окружающим, доброта и мягкосердечие. Они хорошо уживаются в коллективе, активны в установлении контактов. На противоположном полюсе (низкая оценка по фактору) имеют значение такие черты, как вялость аффекта, отсутствие живых эмоций. Эти люди холодны, жестки, формальны в контактах. Они чуждаются людей, предпочитают общаться с книгами и вещами; стараются работать одни, избегают коллективных мероприятий. В делах точны, обязательны, но недостаточно гибки. Фактор Е: доминантность (настойчивость, напористость) - конформность (покорность, зависимость). Высокие оценки по фактору свидетельствуют о властности, стремлении к самостоятельности, независимости, игнорированию социальных условий и авторитетов. Эти лица действуют смело, энергично и активно. Живут по своим собственным законам и соображениям, агрессивно отстаивают свои права на самостоятельность и требуют

проявления самостоятельности от окружающих. Человек, имеющий низкую оценку по этому фактору, послушен, конформен, не умеет отстаивать свою точку зрения, покорно следует за более сильным, уступает дорогу другим, не верит в себя и свои способности, поэтому часто оказывается зависимым, берет на себя вину, подчиняется всем обязанностям. Фактор I характеризует стремление к соблюдению моральных требований. На полюсе высоких значений фактора находятся такие черты, как чувство ответственности, обязательность, добросовестность, стойкость моральных принципов, ригидность, застойность оценок. Эти лица точны и аккуратны в делах, во всем любят порядок, правил не нарушают, выполняют их буквально даже тогда, когда они являются пустой формальностью. Человек, имеющий низкую оценку по этому фактору, склонен к непостоянству, смене оценок, легко бросает начатое дело. Выделение черт личности предполагает существование конечного набора базисных качеств, а индивидуальные различия определяются степенью их выраженности. Чтобы показать характер переменных, охватываемых факторным анализом, приведем список поверхностных черт личности по Кэттелу:

1. Уверенность в себе - покорность.
2. Интеллектуальность - ограниченность.
3. Зрелость ума - непоследовательность, подверженность влиянию.
4. Непостоянство, суетность - рассудительность, сдержанность.
5. Невротичность - отсутствие невротичности.
6. Черствость, цинизм - мягкость.
7. Эгоизм - доброта, терпимость.
8. Ригидность, тираничность - покладистость, дружелюбие.
9. Злобность, черствость - добросердечие, обходительность.
10. Аутизм - реализм.
11. Интеллектуальность - простота, недисциплинированный ум.
12. Инфантильность - зрелость, тактичность.
13. Асоциальность, шизоидность - открытость, идеализм.
14. Энтузиазм, остроумие - разочарованность.
15. Активность, нервозность - самообладание, ригидность.
16. Невроз, психопатия - эмоциональная зрелость.
17. Экспрессивность - флегматичность.
18. Злость, мелочность - дружелюбие, открытость.
19. Подъем, экспрессивность, разнообразие интересов - замкнутость, спокойствие, ограниченность.
20. Доступность, теплота, сентиментальность - замкнутость, холодность, мизантропия.
21. Ветреность, тщеславие, притворство - заурядность, безыскусность.
22. Душевная и физическая сила - неврастения.
23. Предприимчивость, вспыльчивость - заторможенность, робость.
24. Воображение, интроспекция, конструктивность - степенность, скупость.
25. Жестокость, твердость - интроспекция, чувствительность, боязливость.

Среди выявленных факторов личности можно выделить те факторы, которые имеют наследственно-врожденное происхождение, и те факторы, которые преимущественно определяются воздействием среды жизни и воспитания. Например, «циклотимия - шизотимия» (согласно Айзенку и Кэттелу) являются конституционно наследственными, а проявляться этот фактор может в следующих поверхностных чертах:

добродушие, покладистость - сварливость;
адаптируемость - негибкость, ригидность;
теплота, внимание к людям - холодность, безразличие;
чистосердечие - скрытность, тревожность;
доверчивость - подозрительность;
эмоциональность - сдержанность;

Некоторые факторы («возбудимость, господство, рафинированность») имеют, согласно Кэттелу, наряду с наследственным компонентом еще и компонент, связанный с условиями развития. Структурные факторы обязаны своим происхождением воздействию среды. Например, фактор «сила Я» зависит главным образом, но не целиком, от жизненного опыта человека, благоприятной атмосферы в семье, положения в ней ребенка и отсутствия травмирующих обстоятельств, а фактор «динамизм» зависит от прошлых наказаний и лишений, в то время как фактор «эмоциональная неустойчивость» интерпретируется как следствие слишком снисходительного или слишком щадящего семейного окружения.

Вся совокупность индивидуально-психологических проявлений может быть представлена в виде иерархической системы организации личности, в которой можно рассматривать каждую черту более высокого уровня как комбинацию подчиненных ей первичных черт, а каждое явление низшего уровня считать детерминированными факторами более высокого уровня:

XX - типы, (факторы 2-го порядка) x x x x - черты (факторы 1-го порядка) xxxxxxx - поверхностные черты (обычные реакции) xxxxxxxxx xxx xxx xxx xxx - специфические реакции.

Хотя такая иерархическая структура достаточно обоснована, к ней нельзя относиться как к научно установленному факту: возможно, она является лишь результатом применяемых методов исследования.

Теории черт личности в последние годы подвергаются критике. Многие специалисты утверждают, что люди в разное время в различных ситуациях проявляют меньше постоянства, нежели это декларируется концепцией черт, и что поведение определяется в первую очередь ситуационными факторами. Сторонники концепции черт выдвинули контраргумент: постоянство надо доказать; если параметры поведения измерять долго, в большом ряду случаев, то можно убедиться, что черты личности предсказывают устойчивые поведенческие тенденции. Наиболее значимые корреляции между чертами личности и поведением можно получить лишь в тех случаях, когда у человека данная черта является выраженной, т. е. относится к центральным диспозициям. В последнее время взаимодействие между чертами личности и ситуационными факторами становится доминирующей точкой зрения в психологии.

6. Типологический подход

При типологическом подходе исходят из положения, что тип личности является целостным образованием, не сводимым к комбинации отдельных личностных факторов (черт). Его содержание раскрывается описанием типичного или усредненного представителя группы лиц, относимых к данному типу. Например, такой тип личности, как «авторитарная личность», - конгломерат по крайней мере четырех факторов личности, не сводящийся к одному из них - доминантности. Одно из самых разительных отличий авторитарности от доминантности заключается в том, что авторитарная личность угнетает находящихся на более низкой ступени и раболепствует перед вышестоящими, в то время как доминантная личность является лидером для занимающих более низкое положение и борется за более высокое положение.

Американский психолог Хорни в зависимости от отношения к общению с другими людьми выделила три психологических типа личности.

«Привязчивый тип» - человек обладает повышенной потребностью в общении, для него важнее всего быть любимым, уважаемым, чтобы кто-то о нем заботился, - такой человек подходит к оценке другого человека с вопросом: «Будет ли он меня любить, заботиться?»

«Агрессивный тип» - характерно отношение к другим людям как к средству достижения своих целей - такие люди стремятся доминировать, не терпят возражений, рассматривают другого человека с такой точки зрения: «Будет ли он мне полезен?»

«Отчужденный тип» - для таких людей необходима определенная эмоциональная

дистанция с другими людьми, т. к. они рассматривают общение как неизбежное зло, не склонны участвовать в групповой деятельности и считают, что признание им должно быть обеспечено уже в силу их достоинств; встречаясь с другими людьми, они втайне задают себе вопрос: «Оставит ли он меня в покое?»

В зависимости от соотношения поведения и внутренних мотивов человека выделяют три типа личности (Норакидзе):

- гармоническая личность - нет конфликтов между поведением и внутренними мотивами: желания, моральные принципы, чувство долга и реальное поведение человека гармонично сочетаются друг с другом, имеют социальную направленность и адекватность;
- конфликтная, противоречивая личность - присущ разлад между поведением и мотивами, т. е. действия противоречат желаниям;
- импульсивная личность - поступает только по своему желанию либо, если у человека нет ярко выраженных желаний, то он поступает в соответствии с воздействиями извне, - «человек-флюгер», который действует в соответствии с ближайшей ситуацией, хотя и может маскировать свою несостоятельность деловитостью, демократической коллегиальностью.

Представители когнитивной психологии рассматривают личность как систему индивидуальных конструктов, и *каждый человек обладает уникальной конструктной системой (личность), которую он использует для интерпретации жизненного опыта. Люди отличаются друг от друга тем, как они интерпретируют события. Два человека, будь они даже идентичными близнецами или имей схожие взгляды, обращаются к событию и интерпретируют его по-разному. Каждый человек понимает действительность с «колокольни» своего уникального личностного конструкта. Разница между людьми состоит в том, что они интерпретируют события под разными углами зрения. Человек пытается объяснить действительность, чтобы научиться предвосхищать события, влияющие на его жизнь, т. е. люди смотрят на настоящее так, чтобы предвидеть будущее с помощью уникальной системы своих личностных конструктов. И поведение человека определяется тем, как он прогнозирует будущие события.*

Келли считал, что система конструктов каждого человека уникальна и люди расходятся во взглядах, потому что каждый действует в пределах своей системы конструктов. В связи с этим проблема выделения типологии личности рассматривается как малоактуальная.

7. Характер, акцентуации характера и неврозы

Черту личности понимают как устойчивую предрасположенность к определенному поведению, сложившуюся либо в силу наличия определенных потребностей, мотивов или интересов (мотивационные черты), либо в силу наличия определенных привычек, установок (стилевых особенностей поведения).

Первая попытка классификации характеров, принадлежит Платону, который создал типологию характеров основанных на этических принципах.

В древнегреческой литературе типологию характеров, распространенных в афинском обществе, описал Теофраст.

Затем лишь в первой половине XIX в. стала возникать наука о характерах. Создатель френологии Галль перечисляет 27 элементарных психических способностей, из которых слагается человеческий характер, среди них инстинкт размножения, любовь к потомству, привязанность, дружба, разрушительный инстинкт, склонность к борьбе и самозащите.

В конце XIX в. появляются две интересные работы по проблеме характера: книга Ф. Джордано «Характер с точки зрения тела и генеалогии человека» и книга Ф. Полана «Психология характера». Джордано открыл, что существуют два фундаментально различных характера: «у одного тенденция к активности сильна, а тенденция к рефлексии слаба; у другого же склонность к рефлексии преобладает, тогда как влечение к

деятельности оказывается более слабым» (по сути, Джордано описал экстраверта и интроверта). Ф. Полан отмечает, что строение характера определяется стремлениями человека, которые комбинируются по строгим законам: 1) закон систематической задержки заключается в способности одних стремлений подавлять другие, прямо противоположные; 2) закон систематической ассоциации состоит в том, что отдельные стремления способны вызывать к деятельности другие стремления, находящиеся с ними в зависимости.

В начале XX в. Н. Лосский предлагает свою классификацию характеров в зависимости от уровня воли и преобладания стремлений. Он делит людей на типы: чувственный, эгоцентричный и сверхличный. Сверхличный тип отличается преобладанием сверхличных стремлений, источник которых лежит не в потребностях организма, а в факторах высшего порядка: религиозных, научных, эстетических. Эти люди действуют как бы не от себя, а от лица высшей воли.

В начале XX в. А. Ф. Лазурский впервые предложил создать психосоциальную классификацию характеров, которая учитывает не только субъективные особенности людей, но и их мировоззрение, их «социальный аспект».

Дальнейшие исследования приводили к обогащению понимания характера:

1. Возникло понятие «социального характера». «В социальный характер входит лишь та совокупность черт характера, которая присутствует у большинства членов данной социальной группы и возникла в результате общих для них переживаний и общего образа жизни» (Э. Фромм). «Если характер индивида более или менее совпадает с социальным характером, то доминантные стремления индивида побуждают его делать именно то, что необходимо и желательно в специфических социальных условиях его культуры».
2. Характер представляет вариант усвоения каждым человеком культурных норм, содержавшихся в «базисной (основной) личностной структуре». Базисная личностная структура разделяется большинством членов общества в результате сходного опыта в раннем детстве (это «основная, модальная личность») (А. Кардинер).
3. Если личность отражает культуру, отраженную в индивидуальном поведении, то характер отражает мировоззрение, отраженное в индивидуальном поведении (Д. Хонигман, Н. Д. Левитов).
4. Анализируя типологию индивидуальных характеров (когда внутри одной и той же культуры одна личность отличается от другой), психоаналитик Фрейд постулировал идею структуры характера, доказывая, что «можно вывести формулу формирования основного характера из определенных черт; причем постоянные черты представляют собой либо неизменные первоначальные импульсы, либо сублимацию их, либо вызванное ими реактивное образование».
5. В психоаналитическом направлении сейчас существуют несколько определений характера:

- «Характер определяется как направленность, вызываемая произвольными импульсами человека, это совокупность реакций человека на его социальное окружение» (Абрахам).
- «Привычные способы приспособления «Я» к внешнему миру, «ОНО» и «Сверх-Я», а также типичные сочетания этих способов между собой образуют характер» (О. Фенихел).
- «Структура характера может быть осмыслена как организация потребностей и эмоций внутри каждого человека, приспособленная для адекватного реагирования на основные социальные ценности группы» (Бингхлоул).
- «Характер состоит из привычных положений и отношений человека, постоянного паттерна его реакций на различные ситуации. Он включает сознательное отношение и ценности, стиль поведения (застенчивость, агрессивность и т. п.), физические позы, привычки держаться и двигаться и пр. Каждое характерное отношение имеет соответствующую ему физическую позу, поэтому характер человека выражается в его

теле в виде мышечной ригидности, мышечного панциря. Этот панцирь первоначально возникает в результате конфликта между инстинктивными потребностями и внешним миром. Его дальнейшее укрепление и причина существования обусловлены продолжающиеся конфликтами тех же сил» (Райх).

• А. Лоуэн вообще предложил ограничить понятие характера только патологическими состояниями. «Человек здоров, если у него нет типичных способов поведения, т. е. характера. Это означает, что в реальности он ведет себя спонтанно, адаптируясь к рациональным требованиям ситуации».

6. В современной американской психологии используют два альтернативных определения характера:

• «Характер - это этический и моральный аспект личности»;

• «Характер - мотивационный аспект личности».

7. В отечественной психологической литературе используются такие определения характера:

• «Характер - общая стилистика в привычках, навыках,
усвоенных тактиках, это общий рисунок, манера поведения, сформированная в результате особого, индивидуально приобретенного опыта в конкретном социальном окружении» (А. Г. Шмелев).

• Характер - содержательный и общественнозначимый компонент личности, проявление направленности, мировоззрения в его поведении (Н. Д. Левитов).

• Характер - индивидуальное сочетание приобретенных в
течение жизни, наиболее устойчивых, существенных особенностей личности, проявляющихся в поведении человека, в определенном отношении к себе, к другим людям, к порученному делу, к различным трудностям.

• «Характер - это сплав врожденных свойств высшей нервной деятельности с приобретенными в течение жизни индивидуальными чертами».

• «Характер - это индивидуально ярко выраженные и от-
носительно устойчивые психологические черты человека, влияющие на его поведение и поступки» (К. К. Платонов, Н. Д. Левитов).

• «Характер - психологический склад личности, выраженный
в ее направленности (отношение к людям, к себе, деятельности, вещам и воле» (Н. Д. Левитов). Характер - это каркас личности, в который входят только наиболее выраженные и тесно взаимосвязанные свойства личности, отчетливо проявляющиеся в различных видах деятельности. Впрочем, как уже отмечалось, не все психологи включают характер в структуру личности. Психологи США обычно не выделяют характер в качестве компонента личности, но есть и исключения. Р. Гилфорд к характерологическим факторам личности отнес потребности в самоопределении, свободе, самостоятельности, сознательности, а эти факторы принадлежат моральной сфере. Кэттел среди основных факторов («первичных черт») личности указывает силу-слабость «Сверх-Я», где сила «Сверх-Я» означает силу воли человека, действующего твердо и принципиально, а слабость «Сверх-Я» - слабость воли человека, неустойчивого в своих действиях.

Характер - индивидуальное сочетание наиболее устойчивых, существенных приобретенных особенностей личности, проявляющихся в поведении человека, в определенном отношении: 1) к себе (степень требовательности, критичности, самооценки); 2) к другим людям (индивидуализм или коллективизм, эгоизм или альтруизм, жестокость или доброта, безразличие или чуткость, грубость или вежливость, лживость или правдивость и т. п.); 3) к порученному делу (лень или трудолюбие, аккуратность или неряшливость, инициативность или пассивность, усидчивость или нетерпеливость, ответственность или безответственность, организованность и т. п.); 4) в характере отражаются волевые качества: готовность преодолевать препятствия, душевную и физическую боль, степень настойчивости, самостоятельности, решительности, дисциплинированности.

Какова связь темперамента с характером? Существуют различные подходы к оценке взаимоотношения темперамента и характера: 1) отождествление темперамента и характера (Кречмер)., 2) противопоставление, установление антагонистических отношений между ними, указание на то, что характер может входить в конфликт с темпераментом (Вирениус, Викторов, Левитов); 3) признание темперамента элементом характера; 4) признание темперамента основой формирования характера, как врожденную основу характера (Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн, Б. Г. Ананьев).

Характер человека - это сплав врожденных свойств высшей нервной деятельности с приобретенными в течение жизни индивидуальными чертами. Правдивыми, добрыми, тактичными или, наоборот, лживыми, злыми, грубыми бывают люди с любым типом темперамента. Однако при определенном темпераменте одни черты приобретаются легче, другие труднее. Например, организованность, дисциплинированность легче выработать флегматику, чем холерику; доброту, отзывчивость - меланхолику. Быть хорошим организатором, общительным человеком проще сангвинику и холерику. Однако недопустимо оправдывать дефекты своего характера врожденными свойствами, темпераментом. Отзывчивым, добрым, тактичным, выдержанным можно быть при любом темпераменте.

Отдельные свойства характера зависят друг от друга, связаны друг с другом и образуют целостную организацию, которую называют структурой характера. В структуре характера выделяют две группы черт. Под чертой характера понимают те или иные особенности личности человека, которые систематически проявляются в различных видах его деятельности и по которым можно судить о его возможных поступках в определенных условиях. К первой группе черт относятся черты, выражающие *направленность личности* (устойчивые потребности, установки, интересы, склонности, идеалы, цели), *систему отношений к окружающей действительности* и представляющие собой индивидуально-своеобразные способы осуществления этих отношений. Ко второй группе относятся *интеллектуальные, волевые и эмоциональные черты* характера.

Среди свойств характера принято различать *общие (глобальные) и частные.* Глобальные свойства характера оказывают свое действие на широкую сферу поведенческих проявлений. Принято выделять пять глобальных черт характера (А. Г. Шмелев, М. В. Бодунов, У. Норман и др.):

1) самоуверенность - неуверенность;
2) согласие, дружелюбие - враждебность;
3) сознательность - импульсивность;
4) эмоциональная стабильность - тревожность;
5) интеллектуальная гибкость - ригидность.

Такие черты, как экстраверсия - интроверсия, сопоставляются с такими глобальными чертами характера, как уверенность и неуверенность; так, общительность, экстравертированность склонны проявлять уверенные в себе люди, а неуверенные в себе проявляют замкнутость, интровертированность.

Среди локальных, частных свойств характера, которые влияют на частные, узкие ситуации, можно выделить следующие: общительность - замкнутость, доминантность (лидерство) - подчиненность, оптимизм - уныние, совестливость - бессовестность, смелость - осторожность, впечатлительность - «толстокожесть», доверчивость - подозрительность, мечтательность - практицизм, тревожная ранимость - спокойная безмятежность, деликатность - грубость, самостоятельность - конформизм (зависимость от группы), самоконтроль - импульсивность, страстная увлеченность - апатичная вялость, миролюбивость - агрессивность, деятельная активность - пассивность, гибкость - ригидность, демонстративность - скромность, честолюбие - непритязательность, оригинальность - стереотипность.

7.1. Акцентуации характера

Как считает известный немецкий психиатр К. Леонгард, у 20-50% людей некоторые черты характера столь заострены (акцентуированы), что это при определенных обстоятельствах приводит к однотипным конфликтам и нервным срывам. Акцентуация характера - преувеличенное развитие отдельных свойств характера в ущерб другим, в результате чего ухудшается взаимодействие с окружающими людьми. Выраженность акцентуации может быть различной - от легкой, заметной лишь ближайшему окружению, до крайних вариантов, когда приходится задумываться, нет ли болезни - психопатии. *Психопатия - болезненное уродство характера (при сохранении интеллекта человека), в результате которого резко нарушаются взаимоотношения с окружающими людьми; психопаты могут быть даже социально опасны для окружающих.*

Но в отличие от психопатии акцентуации характера проявляются не постоянно, с годами могут существенно сгладиться, приблизиться к норме. Леонгард выделяет 12 типов акцентуации, каждый из которых предопределяет избирательную устойчивость человека к одним жизненным невзгодам при повышенной чувствительности к другим, к частым однотипным конфликтам, к определенным нервным срывам. В благоприятных условиях, когда не попадают под удар именно слабые звенья личности, такой человек может стать и незаурядным; например, акцентуация характера по так называемому экзальтированному типу может способствовать расцвету таланта артиста, художника.

Акцентуации характера часто встречаются у подростков и юношей (50-80%). Определить тип акцентуации или ее отсутствие можно с помощью специальных психологических тестов, например, теста Шмишека. Нередко приходится иметь дело с акцентуированными личностями, и важно знать и предвидеть специфические особенности поведения таких людей.

Приведем краткую характеристику особенностей поведения в зависимости от типов акцентуации: 1) гипертимический (гиперактивный) - чрезмерно приподнятое настроение, всегда весел, разговорчив, очень энергичен, самостоятелен, стремится к лидерству, риску, авантюрам, не реагирует на замечания, игнорирует наказания, теряет грань недозволенного, отсутствует самокритичность; 2) дистимичный - постоянно пониженное настроение, грусть, замкнутость, немногословность, пессимичность, тяготится шумным обществом, с сослуживцами близко не сходится, в конфликты вступает редко, чаще является в них пассивной стороной; 3) циклоидный - общительность циклически меняется (высокая в период повышенного настроения и низкая в период подавленности); 4) эмотивный (эмоциональный) - чрезмерная чувствительность, ранимость, глубоко переживает малейшие неприятности, излишне чувствителен к замечаниям, неудачам, поэтому у него чаще печальное настроение; 5) демонстративный - выражено стремление быть в центре внимания и добиваться своих целей любой ценой (слезы, обмороки, скандалы, болезни, хвастовство, наряды, необычные увлечения, ложь). Легко забывает о своих неблаговидных поступках; 6) возбудимый - повышенная раздражительность, несдержанность, агрессивность, угрюмость, «занудливость», но возможны льстивость, услужливость (как маскировка). Склонность к хамству и нецензурной брани или молчаливости, замедленности в беседе. Активно и часто конфликтует; 7) застревающий - «застревает» на своих чувствах, мыслях, не может забыть обид, «сводит счеты», служебная и бытовая несговорчивость, склонность к затяжным склокам, в конфликтах чаще бывает активной стороной; 8) педантичный - выраженная занудливость в виде «переживания» подробностей, на службе способен замучить посетителей формальными требованиями, изнуряет домашних чрезмерной аккуратностью; 9) тревожный (психастенический) - пониженный фон настроения, опасения за себя, близких, робость, неуверенность в себе, крайняя нерешительность, долго переживает неудачу, сомневается в своих действиях; 10) экзальтированный (лабильный) - очень изменчивое настроение, эмоции ярко выражены, повышенная отвлекаемость на внешние события, словоохотливость, влюбчивость; 11) интровертированный (шизоидный, аутистический) -

малая общительность, замкнут, в стороне от всех, общение по необходимости, погружен в себя, о себе ничего не рассказывает, свои переживания не раскрывает, хотя свойственна повышенная ранимость. Сдержанно, холодно относится к другим людям, даже к близким; 12) экстравертированный (конформный) - высокая общительность, словоохотливость до болтливости, своего мнения не имеет, очень несамостоятелен, стремится быть как все, неорганизован, предпочитает подчиняться.

7.2. Самооценка, уровень притязаний и фрустрации

Характер проявляется отношением не только к другим людям, но и к самому себе. Каждый из нас, намеренно или сам того не осознавая, нередко сравнивает себя с окружающими и в итоге вырабатывает довольно устойчивое мнение о своем интеллекте, внешности, здоровье, положении в обществе, т.е. формирует «набор самооценок», от которого зависит: скромны мы или высокомерны, требовательны к себе или самоуспокоенны, застенчивы или кичливы.

Невозможно понять истоки некоторых межличностных столкновений без анализа самооценки конфликтующих людей. Как вы себя оцениваете? Какое место займете на шкале

У большинства людей проявляется тенденция оценивать себя чуть выше среднего. Это позволяет сделать вывод, что человеку свойственна потребность в достаточно высокой самооценке, т. е. каждому хочется уважать себя. Самоуважение - один из истоков психологической устойчивости, хорошего настроения. Допустим, человек совершил ошибку, сделал что-то не так. Если этот человек обладает достаточно высоким уровнем самооценки, он может успокоить себя: «Ничего страшного, ведь в целом я отнюдь не глупец и подобное для меня не характерно», - т.е. срабатывает психологическая защита, и человек успокаивается.

У людей, страдающих неврозами, самооценка чаще бывает завышенной или заниженной, а иногда даже крайней (самый добрый, самый стеснительный, самый честный). Люди с истерическими проявлениями высказывают такие суждения: «Я гораздо умнее, красивее, добрее большинства людей, но я самый несчастный и самый больной».

Какие же трудности общения возникают у людей с завышенной самооценкой? Человек, считающий себя намного умнее других и тем более намеренно это подчеркивающий, неминуемо вызывает раздражение окружающих. Это естественно - ведь мысль «видите, какой я умный», подразумевает пренебрежительное отношение к окружающим. А кому приятно, чтобы его кто-то считал глупым. Неадекватное самомнение, подчеркивание своих достоинств, надменность, пренебрежение к другим - неиссякаемый источник негативизма окружающих. Нередко приходится общаться с людьми, которые из-за неадекватно высокой самооценки ревниво-завистливо относятся к успехам сослуживцев. «Самый худший и злобный вид зависти: зависть к умственному превосходству», - утверждал Г. Филдинг. Когда чьи-то способности и успехи не сопровождаются скромностью, они провоцируют зависть и негативное отношение окружающих. Завышенная самооценка способствует и такой черте характера, как чрезмерная обидчивость. Обида, как правило, - это чувство, возникающее в ответ на несправедливое отношение окружающих. Но что значит для человека «несправедливое»? А то, что чье-то мнение о нем ниже его собственного мнения о себе. Отсюда ясно, что завышенная самооценка способствует обидчивости, нетерпимости к малейшим замечаниям (правда, бывает и другая крайность: с высоты своего «Я» даже серьезную критику не принимают близко к сердцу). Человек с неадекватно высокой самооценкой потенциально конфликтен в ситуациях, когда речь заходит о вознаграждениях и поощрениях за труд. Несовпадение ожидаемой и реальной наград закономерно выливается в обиду и зависть, которые

накапливаются и наконец прорываются резким обвинением в чей-либо адрес.
С какими же трудностями в общении сталкивается человек с заниженной самооценкой? Представления о себе как о менее способном, некрасивом, невезучем, несчастном, больном присущи, в основном, людям с тревожным, застревающим и педантичным типами акцентуации характера, создают пониженный фон настроения, закрепляют «комплекс неполноценности». Стойкая излишне низкая самооценка влечет за собой чрезмерную зависимость от других, несамостоятельность и даже заискивание, проявляется робость, замкнутость, даже искаженное восприятие окружающих.
Как обычно человек реагирует на попытки окружающих снизить его самооценку упреками, критикой? Понятно, что удовольствия при этом он не испытывает, но эмоции его зависят от того, кто критикует, за что критикует, с какой целью и, главное, насколько высказанная оценка случившегося расходится с собственной. Редко обижаются на критику со стороны людей, мнением которых очень дорожат (их замечания не для того, чтобы унизить, а чтобы помочь). Подчас не принимают во внимание упреки со стороны случайных посторонних людей. Но у каждого есть какие-то особенно уязвимые стороны, критика которых вызывает резкие негативные эмоции. Для женщин почти всегда обидна негативная оценка их внешности, хозяйственности, опрятности, для мужчин - профессиональных качеств и традиционно мужских достоинств (силы, смелости, выдержки). Есть слова, которые, прозвучав, наносят такой ущерб взаимоотношениям, что все последующие «компенсирующие» действия не могут их исправить. Например, в пылу семейной ссоры человек заявил жене: «Я разлюбил тебя. Ты мне неприятна». И хотя это не так, что подтверждают дальнейшие поступки, подобные необдуманные слова уносят с собой тепло супружеских отношений. Следует учесть, что нельзя по конкретному поводу давать общую отрицательную оценку личности и в то же время нельзя изводить человека постоянными мелочными упреками. Иначе такая критика вызывает обиду, неприязнь, озлобление, желание оправдать себя и обвинить, напасть на надоевшего критика.
Как реагирует человек на попытки окружающих завысить его самооценку лестью, комплиментами, похвалой? Многие чувствуют себя неуютно, сталкиваясь с человеком, источающим непрерывные восторги в их честь. Дело в том, что в ситуации, когда один человек хвалит другого, они находятся в неравных отношениях: первый осознает свою цель и истинные чувства и четко понимает, что кроется за его словами: лесть, комплимент или заслуженная похвала. Тот же, кто слушает, оказывается в более трудном положении, поскольку не всегда может уловить цель собеседника. Поэтому не удивительна настороженность и негативизм, с которым встречают хвалебный поток, особенно со стороны неспециалиста. Лесть - это явно преувеличенная похвала, произносимая с целью завоевать чье-либо расположение. Если она усваивается тем, кому адресуется, то наносит ему вред - делает его надменным, самодовольным и самоуспокоенным, а в последующем закономерно рождает неприязнь и насмешки окружающих.
Комплимент в отличие от лести не преследует выгоду и является следствием искреннего сиюминутного восторга или привычной вежливости. Своевременно сказанный комплимент, хоть и ненадолго, но повышает настроение человека.
Заслуженная похвала поддерживает и адекватно повышает уровень притязаний человека и тем самым побуждает его браться за более трудные задачи - вот в чем польза похвалы. Она произносится и реже, и убежденнее, без патетических восторгов, а если к тому же исходит от человека, чьим мнением дорожат, то доставляет удовольствие.
На формирование самоуважения и самооценки влияют многие факторы, действующие уже в раннем детстве - отношение родителей, положение среди сверстников, отношение педагогов. Сопоставляя мнение о себе окружающих людей, человек формирует самооценку, причем любопытно, что человек вначале учится оценивать других, а потом уже - себя. И лишь к 14-15 годам подросток овладевает умением самоанализа, самонаблюдения и рефлексии, анализирует достигнутые собственные результаты и тем самым оценивает себя («Если я не спасовал в трудной ситуации, значит я не трус», «Если

смог осилить трудную задачу, значит я способный» и т. п.). Сложившаяся у человека самооценка может быть адекватной (человек правильно, объективно оценивает себя), либо неадекватно завышенной или неадекватно заниженной. А это, в свою очередь, будет влиять на *уровень притязаний личности, который характеризует, степень трудности тех целей, к которым стремится человек и достижение которых представляется человеку привлекательным и возможным.* Уровень притязаний - тот уровень трудности задания, который человек обязуется достигнуть, зная уровень своего предыдущего выполнения. На уровень притязаний оказывает влияние динамика неудач и удач на жизненном пути, динамика успеха и неуспеха в конкретной деятельности. Уровень притязаний может быть адекватным (человек выбирает цели, которые реально может достичь, которые соответствуют его способностям, умениям, возможностям) либо неадекватно завышенным, заниженным. Чем адекватнее самооценка, тем адекватнее уровень притязаний.

Заниженный уровень притязаний, когда человек выбирает слишком" простые, легкие цели (хотя он мог бы достичь значительно более высоких целей), возможен при низкой самооценке (человек не верит в себя, низко оценивает свои способности, возможности, чувствует себя «неполноценным»), но также возможен и при высокой самооценке (когда человек знает, что он умный, способный, но цели выбирает попроще, чтобы не «перетруждаться», «не высовываться», проявляя своеобразную «социальную хитрость»). Завышенный уровень притязаний, когда человек ставит перед собой слишком сложные, нереальные цели, объективно может приводить к частым неудачам, к разочарованию, фрустрациям, В юности часто выдвигаются завышенные, нереалистические притязания, переоценивают свои способности, в результате эта беспочвенная самоуверенность часто раздражает окружающих, вызывает конфликты, неудачи, разочарования. Только путем многочисленных проб и ошибок человек постигает меру своих реальных возможностей. Но, как ни неприятна бывает юношеская самоуверенность, психологически гораздо опаснее пониженное самоуважение, заниженный уровень социальных притязаний человека, побуждающий его уклоняться от всякой деятельности, отказываться от достижения поставленных целей, избегать людей (т. к. не верит в себя, боится критики, насмешки) либо быть послушным орудием в руках других людей. Для таких ребят нужно постараться создавать ситуации, в которых они получали бы ощутимое доказательство своей социальной и человеческой ценности, «поверили в себя», чтобы блокировать этот опасный для личности процесс.

Рис. 5.3. Взаимозависимость самооценки, уровня притязаний, фрустраций

Самоуважение - обобщенное отношение личности к самой себе - прямо пропорционально количеству достигнутых успехов и обратно пропорционально уровню притязаний (самоуважение = успех/притязание), т. е. чем выше притязание, тем большими должны быть достижения человека, чтобы он мог себя уважать.

Низкое самоуважение означает острую неудовлетворенность собой, отрицательную оценку своей личности, склонность к неврозу, депрессии, когда признание и гипертрофия собственных недостатков служат для невротика не стартовой площадкой для их преодоления, а средством самооправдания, отказа от деятельности.

Но неудовлетворенность собой и высокая самокритичность далеко не всегда свидетельствуют о пониженном самоуважении; так, у интеллектуально развитых и творческих людей остро осознается расхождение между теми свойствами, которые есть, и теми, которыми бы он хотел обладать. Отсюда недовольство собой, которое побуждает человека ставить себе более сложные задачи, стремиться к усовершенствованию, к самоактуализации. Если человек выдвигает нереалистические притязания, он часто сталкивается с непреодолимыми препятствиями на пути к достижению цели, терпит неудачи, испытывает фрустрацию.

Фрустрации - специфические эмоциональные состояния человека, возникающие в случае появления непреодолимых препятствий на пути к достижению желаемой цели. Фрустрация проявляется как агрессия, озлобленность, которая может быть направлена на других («агрессивная фрустрация») либо на себя, обвиняет в неудачах самого себя (регрессивная фрустрация). Часто повторяющиеся состояния фрустрации могут закрепить в личности человека некоторые характерные черты: агрессивность, завистливость, озлобленность - у одних; вялость, неверие в себя, «комплекс неполноценности», безразличие, безынициативность - у других. Если человек длительное время не выходит из фрустрационного состояния, то формируется невроз - болезнь, возникающая вследствие конфликта человека с окружающей средой на почве столкновений желаний человека и действительности, которая их не удовлетворяет.

7.3. Неврозы

Невроз - приобретенное функциональное расстройство нервной системы, при котором происходит «срыв» ее деятельности без каких-либо признаков анатомического повреждения. Невроз является следствием неудач, фрустраций и межличностных столкновений и в то же время нередко служит их причиной. Так что получается порочный круг: конфликты приводят к невротизации, а она, в свою очередь, провоцирует новые конфликты. Кратковременные невротические состояния, проходящие со временем сами собой, без лечения, наблюдаются в тот или иной период жизни практически у любого человека. Более глубокие нарушения, требующие врачебного вмешательства, отмечаются примерно у 30% населения, причем этот показатель быстро растет во всех развитых странах.

Причины неврозов кроются в самых разнообразных психотравмирующих ситуациях, в остром или хроническом эмоциональном стрессе. И в зависимости от предрасполагающего фона болезнь может проявляться различными симптомами. Неврозы делят на следующие виды: неврастению, истерический невроз, невроз навязчивых состояний (обсессивно-компульсивныи невроз), ипохондрический невроз, фобический (невроз страха), депрессивный. Каждый из них возникает у людей с определенным типом высшей нервной деятельности, при конкретных ошибках в их воспитании и типичных неблагоприятных жизненных ситуациях. Так, люди «художественного типа», очень эмоционально воспринимающие действительность, более склонны к истерии; «мыслительного типа» - к неврозу навязчивых состояний, а среднего между ними (их большинство) - к неврастении.

Неврастения (в переводе с латинского - «нервная слабость») - самая частая расплата за

неумение преодолевать барьеры общения, и она сама создает новые трудности в межличностных отношениях. Больных неврастенией беспокоит раздражительность по самым незначительным поводам. Им трудно сосредоточивать свое внимание, они быстро утомляются, у них появляются головные боли, сердечные боли, нарушаются функции желудка, появляется бессонница, расстраивается половая функция, снижается острота сексуальных ощущений.

Истерический невроз наблюдается чаще у женщин. Они подчас представляют себя тяжелобольными, несчастными, «непонятыми натурами» и глубоко вживаются в созданный ими образ. Иногда достаточно случайной неприятной мелкой семейной ссоры, незначительного служебного конфликта, чтобы больной начал горько рыдать, проклинать все и всех, угрожать покончить собой. Истерическая реакция начинается обычно тогда, когда больному необходимо добиться чего-либо от окружающих или, наоборот, избавиться от их якобы несправедливых или попросту нежелательных требований. Эти реакции могут проявляться безудержными слезами, обмороками, жалобами на головокружение и тошноту, рвотой, судорожным сведением пальцев рук, а в целом - симптомами почти любой болезни, известной данному человеку; может возникнуть мнимый паралич, глухота, исчезнет голос. Но при всем этом истерический приступ нельзя считать симуляцией, он чаще всего возникает помимо желания человека и заставляет сильно физически и морально страдать его самого. Избалованность, капризность, чрезмерно высокое самомнение и завышенные притязания, неприятие даже самой слабой критики в свой адрес - такие особенности характера человека провоцируют развитие истерии.

Невроз навязчивых состояний (психастения) - появляются стойкие тревожные мысли, страхи - например, «заразиться болезнью», потерять близкого человека, покраснеть при беседе, остаться одному в помещении и т. п. При этом человек хорошо понимает нелогичность своих опасений, но не может от них избавиться. Для снижения тревоги человек начинает подчеркнуто навязчиво соблюдать все общепринятые приметы и правила, придумывает свои правила и ритуалы, которые многократно навязчиво повторяются в поведении, проявляет чрезмерную аккуратность, педантичность, «застревание» на каких-либо мыслях и идеях.

Фобический невроз проявляется как сильные, необъяснимые и неконтролируемые человеком страхи, вплоть до панического ужаса перед какими-то конкретными объектами или ситуациями (страх перед собаками или пауками, фобия закрытого или открытого пространства, страх езды в транспорте и т. п.)

Ипохондрический невроз проявляется как чрезмерная обеспокоенность человека своим здоровьем, когда человек находит у себя любые болезни и испытывает постоянные, разнообразные болезненные ощущения в теле, хотя никаких объективных нарушений врачи не находят.

Депрессивный невроз проявляется как чрезмерная угнетенность, подавленность настроения и жизненного тонуса человека, потеря интересов, нежелание жить.

Как уже отмечалось, предпосылки для возникновения неврозов могут закладываться с детства - вследствие неправильного воспитания, наличия у ребенка психических травм и тягостных переживаний, а также вследствие нарушенных или осложненных межличностных взаимоотношений. Известный психолог Хорни подчеркивала, что именно межличностные отношения в сочетании с социально-культурными условиями жизни способны значимо влиять на особенности протекания неврозов (зто направление называют социокультурной концепцией личности).

Социокультурная концепция К. Хорни о природе неврозов Клинические наблюдения Хорни над пациентами, которых она лечила в Европе и США, показали поразительные различия в их личностной динамике, что явилось подтверждением влияния культурных факторов. Эти наблюдения привели ее к выводу, что *в основе нарушений функционирования личности лежат уникальные стили межличностных отношений.*

Хорни доказывала, что решающим фактором в развитии ребенка являются социальные отношения между ребенком и родителями. Для детства характерны две потребности: потребность в удовлетворении и потребность в безопасности. Удовлетворение охватывает все основные биологические нужды: в пище, сне и т. д. Главной в развитии ребенка является *потребность в безопасности* - желание быть любимым, желанным и защищенным от опасности или враждебного мира. В удовлетворении этой потребности ребенок полностью зависит от родителей. Если родители проявляют истинную любовь и тепло в отношении к ребенку, тем самым удовлетворяется его потребность в безопасности, и вероятнее всего сформируется здоровая личность. Если многие моменты в поведении родителей травмируют потребность ребенка в безопасности (неустойчивое, сумасбродное поведение, насмешки, невыполнение обещаний, чрезмерная опека, оказание явного предпочтения братьям и сестрам ребенка), то весьма вероятно патологическое развитие личности. Основным результатом такого дурного обращения родителей с ребенком, является развитие у него *базальной враждебности.* В этом случае ребенок и зависит от родителей, и испытывает к ним чувство обиды и негодования. Этот конфликт приводит в действие такой защитный механизм, как вытеснение. В результате поведение ребенка, не ощущающего безопасности в родительской семье, направляется чувствами беспомощности, страха, любви и вины, выполняющими роль психологической защиты, цель которой - подавление враждебных чувств по отношению к родителям, чтобы выжить. Эти подавленные чувства враждебности проявляются невольно во всех взаимоотношениях ребенка с другими людьми как в настоящем, так и в будущем. Таким образом, у ребенка проявляется *базальная тревога, ощущение одиночества и беспомощности перед лицом потенциально опасного мира. Причиной невротического поведения будут нарушенные отношения между ребенком и родителями. С точки зрения Хорни, выраженная базальная тревога у ребенка ведет к формированию невроза у взрослого.*

Чтобы справится с чувствами недостаточной безопасности, беспомощности и враждебности, присущими базальной тревоге, ребенок часто вынужден прибегать к разным защитным стратегиям. Хорни описала 10 таких стратегий, получивших название невротических потребностей, или невротических тенденций:

в ненасытное стремление быть любимым и объектом восхищения со стороны других; повышенная восприимчивость к критике, отверганию или недружелюбию;

- потребность в руководящем партнере - чрезмерная зависимость от других;
- потребность в четких ограничениях и установленном порядке жизни, подчинение другим;
- доминирование и контроль над другими как самоцель;
- боязнь быть используемым другими;
- формулирование представления о себе в зависимости от общественного статуса;
- стремление создать приукрашенный образ себя;
- сильное стремление быть самым лучшим, страх неудач, сильное честолюбие;
- стремление избежать любых отношений, предполагающих взятие на себя каких-либо обязательств;
- поддержание впечатления совершенства и добродетели.

В отличие от других здоровых людей, невротики, реагируя на различные ситуации, опираются только на одну потребность из перечисленных. Впоследствии Хорни объединила невротические потребности в три основные стратегии межличностного поведения: ориентация «от людей», «против людей», «к людям». У невротической личности обычно преобладает одна из них. Соответственно выделяются типы личности: 1) «уступчивый тип» ориентируется на людей, проявляет зависимость, нерешительность, беспомощность, думает: «Если я уступлю, меня не тронут»; 2) обособленный тип - ориентируется от людей, думает: «Если я отстранюсь, со мной все будет в порядке», говорит: «Мне все равно», ничем и никем не увлекаясь; 3) враждебный тип -

ориентируется против людей, для него характерно доминирование, враждебность, эксплуатация, он думает: «У меня есть власть, меня никто не тронет», следует бороться против всех и любую ситуацию оценить с позиции: «Что я буду иметь с этого?». Враждебный тип способен действовать тактично и дружески, но его поведение всегда нацелено на обретение контроля и власти над другими, на удовлетворение личных желаний и амбиций.

Все эти стратегии находятся между собой в состоянии конфликта и у здоровой, и у невротичной личности, однако у здоровых этот конфликт не несет в себе такого сильного эмоционального заряда, как у больных неврозами. Здоровому человеку присуща большая гибкость, он способен менять стратегии сообразно обстоятельствам. А невротик использует только одну из трех стратегий, независимо от того, годится она в данном случае или нет.

8. Характерный мышечный панцирь как фактор препятствия развитию личности

Интересную концепцию о характере человека разработал психолог Райх, согласно которой характер человека включает постоянный, привычный набор, паттерн защит. Вначале Райх описывал этот паттерн в психологических терминах: «Характер состоит из привычных положений и отношений человека, постоянного паттерна его реакций на различные ситуации. Он включает сознательное отношение и ценности, стиль поведения (застенчивость, агрессивность и т. п.), физические позы, привычки держаться и двигаться и пр.». Райх полагал, что характер создает защиты против беспокойства, которое вызывается в ребенке интенсивными сексуальными чувствами в сопровождении страха наказания. Первая защита против этого страха - подавление, которое временно обуздывает сексуальные импульсы. По мере того как «эго-защиты» становятся постоянными и автоматически действующими, они развиваются в черты характера или характерный панцирь. Характерные черты не являются невротическими симптомами. Различие, по Райху, состоит в том, что невротические симптомы (такие как иррациональные страхи и фобии) переживаются человеком как чужие элементы в его душе, в то время как характерные черты (вроде преувеличенной любви к порядку или тревожной стеснительности) переживаются как составные части личности.

Каждое характерное отношение имеет соответствующую ему физическую позу, поэтому характер человека выражается в его теле в виде мышечной ригидности. «Ригидность мускулатуры - соматическая сторона процесса подавления и основа его продолжающегося существования». Человеку полезно проанализировать в деталях свою позу и физические привычки (поэтому Райх часто имитировал характерные позы или жесты пациентов, просил самих людей повторить или преувеличить привычный штамп поведения, например нервную улыбку), усилить определенный зажим в мышцах, чтобы лучше осознать его, прочувствовать его и выявить эмоцию, которая связана с этой частью тела. Лишь после того как подавляемая эмоция находит свое выражение, человек может полностью отказаться от хронического напряжения или зажима. Райх пишет: «Все без исключения пациенты говорили, что проходили через периоды своего детства, когда они учились подавлять свою ненависть, тревожность или нелюбовь посредством определенных действий, влиявших на вегетативные функции (как сдерживание дыхания, напряжение мышц живота и т. п.). Можно поражаться, как освобождение ригидных мышц освобождает не только вегетативную энергию, но, кроме того, приносит воспоминание о ситуации в раннем детстве, когда этот зажим был использован для определенного подавления». Райх обнаружил, что хронические мышечные зажимы блокируют три основные побуждения: тревожность, гнев и сексуальное возбуждение. Он пришел к выводу, что физический (мышечный) и психологический панцирь - одно и то же. «В любом случае функция панциря - защита от неудовольствия. Однако организм платит за эту защиту потерей значительной части своей способности к удовольствию». Эти

мышечные зажимы приводят к искажению и разрушению естественных чувств, к потере энергии и радости в жизни, к подавлению сексуальных чувств, из-за чего мышечные зажимы мешают полному и полноценному оргазму. Отсутствие сексуального удовлетворения, застой сексуальной энергии, по мнению Райха, - основная причина неврозов. «Снятие мышечных зажимов, ликвидация застоя сексуальной энергии позволяет устранить любые невротические симптомы».

При работе с мышечным панцирем Райх обнаружил, что освобождение хронически зажатых мышц вызывает особые ощущения - чувство тепла или холода, покалывание, зуд или эмоциональный подъем. Он полагал, что эти ощущения возникают в результате высвобождения биологической энергии, которую назвал «оргон». Оргоническая энергия обладает следующими свойствами:

1) она свободна от массы, не имеет ни инерции, ни веса;
2) она присутствует всюду, хотя и в различной концентрации;
3) она является средой электромагнитных и гравитационных взаимодействий, субстратом большинства фундаментальных природных феноменов;
4) она находится в постоянном движении и может быть наблюдаема в соответствующих условиях.

Оргонная энергия естественно течет вверх и вниз по телу параллельно позвоночнику. Кольца мышечного панциря формируются под прямым углом к этим потокам и препятствуют им. Мышечные зажимы служат ограничению как свободного потока энергии, так и свободного выражения эмоций у человека. То, что сначала возникает как защита против захлестывающих чувств напряжения и возбужденности, становится физической и эмоциональной смирительной рубашкой.

Психологический, личностный рост, самосовершенствование человека Райх определяет как процесс рассасывания психологического и мышечного панциря, постепенного становления более свободным, искренним и открытым человеком, более энергичным и счастливым, обретения способности наслаждаться полным и удовлетворяющим оргазмом.

Три типа средств используются в распускании панциря:

1) накопление в теле энергии посредством глубокого дыхания (позднее переросло в психотехнику «ребёфинга»);
2) прямое воздействие на хронические мышечные зажимы (посредством давления, защипывания и т. п.), чтобы расслабить их;
3) поддержание сотрудничества с пациентом в открытом рассмотрении сопротивлений и эмоциональных ограничений, которые при этом выявляются.

Научиться освобождаться от преувеличенных и неуместных зажимов, блоков для чувств - лишь один аспект психологического роста личности. Самоконтроль и целенаправленное поведение - второй существенный фактор роста; научиться уравновешивать, соотносить самоконтроль и свободное выражение - необходимая часть продолжающегося процесса роста личности. Райхом были разработаны специальные приемы по расслаблению «мышечного панциря», которые сейчас применяются психологами для оказания помощи людям, поскольку «зажатый своим» защитным панцирем человек не способен распустить его сам.

9. Типологии характера

Рассмотрим подробнее наиболее известные классификации.

9.1. Классификация А. Ф. Лазурского

Лазурский подчеркивал, что наиболее «чистые» типы характеров получаются в том случае, когда интересы и профессиональная деятельность человека, развитие его знаний, навыков, миросозерцания (назовем это экзопсихика) происходят именно в том

направлении, какое диктуется прирожденными особенностями его нервно-психической организации (назовем - «эндопсихика»), т. е. экзо- и эндопсихика взаимно обусловливают друг друга.

Лазурский выделял три психологических уровня в зависимости от степени приспособления человека к среде, в зависимости от того, насколько среда «давит» на человека. Низший уровень - это недостаточно приспособленные люди, среда накладывает на них сверхсильный отпечаток, насильственно приспосабливая их к своим запросам и почти не считаясь с врожденными особенностями каждого отдельного человека. Средний уровень - люди смогли найти свое место в окружающей среде и использовать ее в своих целях. Высший уровень - это уровень творчества, когда человек стремится среду переделать.

На основе учета этих трех уровней приспособления и преобладания мыслительных, либо эмоциональных, либо волевых функций Лазурский предлагает следующую классификацию характеров:

НИЗКИЙ УРОВЕНЬ:

1. Рассудочный тип - слабая одаренность, но развита рассудочность, склонность анализировать мотивы и последствия действий, склонен копировать чужие действия («всё как у людей»), направлен на удовлетворение непосредственных материальных запросов, консервативен, самоуверен, самодоволен.
2. Аффективные:

• подвижные - живые (близки к сангвинистическому темпераменту;
• чувственные, с преобладанием органических чувственных влечений;
• мечтатели, интересы которых сосредоточены на внутреннем мире;

3. Активные:

• импульсивно энергичные с беспорядочностью в своих действиях, без обдумывания последствий, склонны к риску, азартным играм («море по колено»), самоуверенны, склонны к дракам, к любовным приключениям, не способны к серьезному систематическому труду;
• покорно-деятельные - выполняют внушения и директивы, получаемые извне;
• упрямые, добивающиеся исполнения своих решений;

СРЕДНИЙ УРОВЕНЬ

1. Непрактичные теоретики-идеалисты:

о ученые - последовательное мышление, научные интересы;
• художники - развитое воображение, занятие каким-либо искусством;
• религиозные созерцатели - развитое воображение;

2. Практики -реалисты:

• альтруисты (человеколюбцы) - развита способность сочувствия, симпатии);
• общественники - общительны и предприимчивы в общественных делах;
• властные - имеют твердую волю, способны влиять на окружающих;
• хозяйственные - расчетливы, направленны на практические цели, на осуществление дел материального характера.

ВЫСШИЙ УРОВЕНЬ

Этим людям присущи сознательность, координированность душевных переживаний, высшие человеческие идеалы. Типы-идеалы по своему содержанию делятся:

1) альтруизм;
2) знание: индуктивное, дедуктивное;
3) красота;
4) религия;

5) общество, государство;
6) внешняя деятельность, инициатива;
7) система, организация;
8) власть, борьба.

9.2. Типология социальных характеров Фромма

«В социальный характер входит лишь совокупность черт характера, которая присутствует у большинства членов данной социальной группы и возникла в результате общих для них переживаний и общего образа жизни».
«Характер - это специфическая форма человеческой энергии, возникающая в процессе динамической адаптации человеческих потребностей к определенному образу жизни в определенном обществе» (Фромм). Субъективная функция социального характера состоит в том, чтобы направлять действия человека в соответствии с его практическими нуждами и давать ему психологическое удовлетворение от его деятельности. Приспосабливаясь к социальным условиям, человек развивает в себе те черты характера, которые побуждают его хотеть действовать именно так, как приходится действовать. «Если структура личности большинства людей в данном обществе, то есть социальный характер, приспособлена к объективным задачам, которые человек должен выполнять в этом обществе, то психологическая энергия людей превращается в производительную силу, необходимую для функционирования этого общества». Социальный характер интериоризирует внешнюю необходимость, и тем самым мобилизует человеческую энергию на выполнение задач данной социально-экономической системы. Если возникают новые экономические условия, при которых прежние черты личности становятся бесполезными, но люди первоначально стремятся действовать в соответствии со своим складом характера, то либо их поведение превращается в помеху для достижения экономических целей, либо они просто не в состоянии действовать согласно своей «природе». Сам социальный характер формируется всем образом жизни *данного общества, но доминантные черты социального характера в свою очередь становятся созидательными силами, формирующими социальный процесс. Изменение социальных условий приводит* к *изменению социального характера, то есть к появлению новых потребностей и тревог, в свою очередь эти новые потребности порождают новые идеи. Новые идеи усиливают и укрепляют новый социальный характер и направляют человеческую деятельность в новое русло.*
Характер - это модель поведения, характерная для данного человека, он позволяет человеку действовать вполне последовательно и освобождаться от бремени принятия каждый раз новых и обдуманных решений. Характер выполняет также функцию отбора идей и ценностей.
От социального характера следует отличать индивидуальный характер, благодаря которому внутри одной и той же культуры одна личность отличается от другой. Эти отличия частично обусловлены особенностями личности родителей, психическими и материальными условиями, в которых растет ребенок, а также особенностями конституции и темперамента.
Фромм выделяет следующие типы социальных характеров:
Неплодотворные ориентации:
• *Рецептивная ориентация (рецептивная структура характера)* - человеку этого типа представляется, что «источник всех благ» лежит вовне, и он считает, что единственный способ обрести желаемое - это получить его из внешнего источника. Материальные вещи, любовь, знания, удовольствия - все ожидается от других людей: при такой ориентации проблема любви состоит в том, чтобы «быть любимым», а не самому любить; в сфере интеллекта также ориентированы на восприятие идей, а не на их создание. Их первая мысль - найти кого-нибудь, кто даст им нужную информацию, вместо того чтобы самим

сделать хоть малейшее усилие. Если это люди религиозны, они ждут всего от Бога и ничего от собственной активности.

Они нуждаются в людях, которые обеспечат их безопасность, дадут им необходимые блага, поэтому легко попадают в зависимость к людям, вынуждены соглашаться, так как чувствуют себя потерянными, когда предоставлены самим себе, поскольку считают, что ничего не способны делать без посторонней помощи. Люди рецептивного типа стремятся преодолеть тревожность и подавленность путем переедания и выпивки. Они верят, что жизнь и окружающие люди должны дарить им все хорошее, они в основном оптимистичны и дружелюбны, но приходят в смятение и панику, если им грозит потеря «источника питания и заботы». У них часто есть искренняя сердечность и желание помочь другим, но делают они что-то для других только ради того, чтобы добиться расположения людей.

• *Эксплуататорская ориентация* - люди этого типа также считают, что все необходимые блага находятся во внешней среде и ничего нельзя создать самому, но они не верят, что можно получить что-то от других в дар, а считают, что желаемое надо получить силой или хитростью, отнять у других. Даже в любви они испытывают влечение только к тем, кого они могут отнять у кого-то другого. Идей они также не создают, а берут или крадут их в форме плагиата или в форме парафразы идей, высказанных кем-то другим. Вещи, которые они могут отобрать у других, всегда кажутся им лучше тех, какие они могут создать сами. Они используют и эксплуатируют всех и каждого, из кого они могут что-то выжать. Их девиз «Краденый плод самый сладкий». Их установка окрашена враждебностью и манипуляцией. Каждый человек рассматривается ими как объект эксплуатации и оценивается по его полезности. К людям проявляется цинизм, подозрительность, скрытая или открытая враждебность, зависть и ревность.

• *Стяжательская ориентация* - люди этого типа не верят, что могут получить из внешнего мира что-то новое, поэтому надо беречь и экономить то, что есть. Они как бы окружают себя защитной стеной, и их главная цель - как можно больше в свое укрытие приносить и как можно меньше из него отдавать. В сфере любви они стремятся полностью «завладеть» любимым, рассматривают его как свою принадлежность. В материальной сфере они проявляют стяжательство, жадность, сверхэкономию и сверхаккуратность. У стяжателя всегда упорядочены вещи, мысли, чувства, воспоминания, он терпеть не может, если вещи не на своем месте, и будет автоматически приводить их в порядок. Его маниакальная чистоплотность - выражение его потребности отстраниться от контакта с внешним миром, вещи за пределами его собственного мира воспринимаются как «опасные и нечистые». Раз внешний мир воспринимается как источник угрозы, то упрямо стоять на своем - вот ответ на угрозу извне. Поэтому эти люди упрямы, подозрительны, несговорчивы, держатся отстраненно от других или стремятся полностью обладать другим человеком. Их лозунг: «Мое есть мое, а твое есть твое».

• *Рыночная ориентация* развилась в качестве доминирующей только в современную эпоху в связи с экономическими условиями рыночного общества. Ориентация характера, коренящаяся в восприятии себя как товара, а собственной ценности как меновой, называется рыночной ориентацией. Материальный успех у всех в современном рыночном обществе зависит от признания их личности теми, кто платит за их услуги или нанимает на работу за жалование. Успех зависит от того, насколько человек хорошо умеет продать себя на рынке, насколько он умеет подать себя с привлекательной стороны, т.е. человек начинает воспринимать себя как товар. Каждый должен предложить требуемый тип личности, который, вне зависимости от его потребностей, должен удовлетворять одному условию: пользоваться спросом. Человек должен уметь вступить в состязание со многими другими, он заботится не о своей жизни и счастье, а о том, чтобы стать ходовым товаром, а для этого нужно знать, какой тип личности пользуется повышенным спросом. Кино, мода формирует образ желаемой личности, который пытается воплотить каждый человек рыночного типа. Если человек чувствует, что его ценность определяется не его

человеческими качествами, а успехом в рыночной конкуренции (если он «преуспевает» - он ценен, если нет - он лишен ценности) с ее постоянно меняющимися условиями, то самооценка человека будет шаткой и постоянно будет нуждаться в подтверждении со стороны других людей. «Если превратности рынка являются мерилом ценности человека, чувства собственного достоинства и самоуважения разрушаются. Если человек вынужден все время пробиваться к успеху и любая неудача являет жестокую угрозу его самооценке, то результатом будет чувство беспомощности, неуверенности и неполноценности» (Фромм). Заключительная реплика во всех возможных здесь ролях: «Я - то, чего изволите!»

Престиж человека, его успех, положение, известность становятся замещением подлинного чувства идентичности. Такая ситуация ставит его в полную зависимость от того, как другие воспринимают его, и вынуждает придерживаться роли, однажды уже принесшей успех. Различие между людьми сводится к простому количественному показателю большей или меньшей успешности, привлекательности, так и оценивается. Индивидуальность, то, что в человеке оригинально и уникально, лишается ценности. Если индивидуальным «Я» пренебрегают, отношения между людьми по необходимости становятся поверхностными, потому что в отношения вступают не сами люди, а взаимозаменяемые товары. «Люди, предоставленные сами себе, страшащиеся неудачи, жаждущие угодить: в этой борьбе не щадят и не ждут пощады».

Мышление человека с рыночной ориентацией берет на себя функции быстро ориентироваться в ситуациях, чтобы иметь возможность успешно ими манипулировать, а для манипуляции достаточно знать лишь поверхностные свойства вещей и не требуется проникать в суть, искать истину. У человека с рыночной ориентацией нет устойчивых взглядов, ему присуща изменчивость установок, когда развиваются только те качества, которые можно пустить на продажу. Человека интересует не свое достоинство, а то, что он сможет за себя выручить на рынке. Рыночная личность свободна от всякой индивидуальности, ей присуща пустота, отсутствие устойчивых черт характера, поскольку в один прекрасный день эта устойчивая черта может вступить в конфликт с требованиями рынка.

Все ориентации имеют место в человеческом жизнеустройстве, но доминирующее положение той или иной ориентации в большей степени зависит от особенностей культуры, в которой живет индивид. Так, рецептивную ориентацию часто можно обнаружить в обществах, где за одной группой закреплено право эксплуатировать другую группу. «И если эксплуатируемая группа не имеет сил изменить положение, то она склонна почтительно взирать на эксплуататоров как на своих благодетелей, от которых она получает все то, что может дать жизнь». Советская культура формировала преимущественно рецептивную ориентацию характера. Необходимость приспосабливаться и угождать сочетается у людей с такой ориентацией с ожиданием, что в каждой области деятельности есть эксперт, который может сказать им, как обстоят дела и как надо действовать, - в результате они считают, что все, что от них требуется, - это слушаться эксперта и довериться его идеям.

Эксплуататорская ориентация с девизом: «Я беру то, что мне нужно» по мнению Фромма, присуща нашим предкам, пиратам, феодалам, магнатам-грабителям, авантюристам. «Свободный рынок, как он сложился на основе конкуренции в XVIII и XIX вв., взрастил этот тип людей», - отмечает Фромм. По-видимому, аналогичные процессы происходят в современной России в период формирования свободного рынка. Рыночная ориентация преобладает в современных западных обществах.

Фромм противопоставляет описанным выше типам характера плодотворную ориентацию, являющуюся целью человеческого развития. Плодотворная ориентация личности означает фундаментальную установку, способ отношений во всех сферах человеческого опыта, когда плодотворность проявляется как человеческая способность использовать свои силы и реализовать заложенные в человеке возможности. Такой человек руководствуется

разумом, поскольку можно использовать свои силы, если только знаешь, что это за силы, как и для чего их использовать- Понятия «плодотворный» и «активный» не совпадают, так, человек может быть активным в состоянии гипноза, но это не плодотворность, поскольку он не творец своей активности и к активности его побуждают силы, неподвластные ему. Также нет никакой плодотворности, если человек активен, деятелен, но находится под влиянием какого-то авторитета и делает то, что хочет этот авторитет. Человек в этом случае чувствует и делает то, что ему полагается чувствовать и делать, и его активность зависит не от его собственного ментального или эмоционального состояния, а от внешнего источника.

Плодотворность предполагает, что человек является здоровой зрелой личностью, силой своего разума способен проникнуть в глубь явлений и познать их сущность, силой своей любви способен разрушить стену, отделяющую одного человека от другого, способен понять самого себя, свое назначение, которое отличает его от других людей и делает его тем, кто он есть, стремится стать тем, чем он является потенциально, используя и развивая все свои силы, способности и возможности.

«Плодотворные отношения с миром могут осуществляться посредством деятельности и посредством постижения. Человек производит вещи, и в процессе созидания он применяет свои силы к материи. Человек постигает мир ментально и эмоционально, при помощи любви и разума» Плодотворная любовь включает в себя заботу, ответственность, уважение и знание. Любить человека плодотворно - значит заботиться о нем и чувствовать ответственность за его жизнь, не только за его физическое существование, но и за развитие всех его человеческих сил. Уважение к человеку означает способность видеть его таким, каков он есть, понимать его уникальность и индивидуальность. Нельзя уважать человека, не зная его. В процессе плодотворного мышления человек проявляет интерес к объекту, взаимодействует с ним, проявляя о нем заботу, объективно, уважительно относясь к объекту, т. е. способен видеть объект таким, каков он есть, а не таким, каким хотелось бы думающему.

Лень и вынужденная активность противоположны плодотворности. Плодотворная деятельность характеризуется ритмичной сменой активности и отдыха. Плодотворный труд, любовь и мышление возможны, только если человек может, когда необходимо, оставаться в покое и наедине с самим собой.

Фромм выделяет следующие виды межличностных отношений: *симбиотический союз, отстраненность - деструктивность, любовь.*

В *симбиотическом союзе* человек соединен с другими, но утрачивает свою независимость; он убегает от одиночества, становясь частью другого человека, «поглощаясь» этим человеком или «поглощая» его сам. Тенденция «поглощаться» другими - это попытка человека избавиться от индивидуальности, убежать от свободы и обрести безопасность, привязывая себя к другому человеку (посредством долга, любви, жертвы). Стремление поглотить других, активная форма симбиотического союза, - своеобразное проявление садизма, направленное на приобретение полного господства над другим человеком. Даже благосклонное господство над другим человеком под маской любви и заботы - это тоже проявление садизма.

Фромм отмечает, что чувство индивидуального бессилия может быть преодолено посредством *отстраненности* от других людей, воспринимаемых как угроза. Эмоциональный эквивалент отстраненности - чувство безразличия к другим, часто в сочетании с огромным самомнением. Отстраненность и безразличие не всегда проявляется открыто, осознанно в условиях европейской культуры, они часто скрываются за поверхностным интересом и общительностью. *Деструктивность* - активная форма отстраненности, когда энергия направляется на разрушение жизни, импульс к разрушению других проистекает из страха быть разрушенным ими.

Рыночная ориентация также основывается на отдаленности от людей, но отдаленность обычно принимает не деструктивную форму, а относительно дружественную, поскольку

предполагается легкость контактов, поверхностность связей, а отдаленность от других достигается в основном в более глубокой эмоциональной сфере.

Любовь является плодотворной формой отношений к другим и к самому себе. Она предполагает заботу, ответственность, уважение и знание, а также желание, чтобы другой человек рос и развивался.

Фромм систематизировал описываемые типы социальных характеров следующим образом:

I. *Неплодотворные ориентации*

а) рецептивная - мазохистская (берущая) (преданность)

б) эксплуататорская садисткая СИМБИОЗ (овладевающая) (авторитет)

в) стяжательская деструктивная (сберегающая) (настойчивость) отстраненность

г) рыночная безразличная (обменивающая) (честность)

II. *Плодотворная ориентация* деятельная любящая разумная

Нет человека, чья ориентация полностью плодотворна, и нет человека, полностью лишенного плодотворности.

Определенные качества неплодотворных ориентации имеют место и в характере, где доминирует плодотворная ориентация. Неплодотворные ориентации соединяются в различные комбинации, в зависимости от удельного веса каждой из них; каждая из них качественно изменяется соответственно уровню наличествующей плодотворности, различные ориентации могут действовать с разной силой в материальной, эмоциональной или интеллектуальной сферах деятельности.

9.3. Типологическая модель социальных характеров (Б. С. Братусь)

Важнейшим для характеристики личности является типичный, преобладающий для нее способ отношения к другому человеку, другим людям и самому себе. Исходя из доминирующего способа отношения к себе и другому человеку было намечено несколько принципиальных уровней в структуре личности.

Первый, *эгоцентрический уровень* - определяется преимущественным стремлением лишь к собственному удобству, выгоде и престижу, отношение к другим сугубо потребительское, лишь в зависимости от того, помогает ли другой человек личному успеху или нет, выгоден он или нет, т. е. другой человек выступает как вещь. Личное счастье и благо важнее всего, вне зависимости от того, счастливы или несчастливы другие.

Следующий уровень, *группоцентрический* - человек идентифицирует себя с какой-либо группой, и отношение его к другим людям зависит от того, входят ли эти другие в его группу или нет. Если другой входит в такую группу, то он ценен не сам по себе, а своей принадлежностью к группе, достоин жалости, уважения, снисхождения, прощения, любви. Если другой в эту группу не входит, то эти чувства могут на него не распространяться, т. е. мир делится на «своих» и «чужих». Благо и счастье связаны с процветанием той группы, с которой идентифицирует себя человек. Он не может быть счастлив, если терпит несчастье его группа.

Просоциальный, или гуманистический уровень личности предполагает, что себя и других людей ценят и признают для них равные права, свободы и обязанности; здесь работает принцип: «Поступай с другими так, как ты бы хотел, чтобы поступали с тобой». Счастье и благополучие подразумевает их распространение на всех людей, все человечество.

Духовный, или эсхатологический уровень предполагает взгляд на человека как на существо, жизнь которого не кончается вместе с концом жизни земной, а связана с духовным миром, т. е. это уровень, в рамках которого решаются субъективные отношения человека с Богом, возникает ощущение связи с Богом и представление о счастье как служении и соединении с Ним.

Все четыре уровня так или иначе присутствуют в каждом, и в какие-то моменты, хотя бы

ситуативно побеждает один уровень, а в какие-то - другой. Однако можно говорить и о некотором типичном для данного человека профиле, типичном устремлении. Культура и образ жизни того или иного общества влияет на формирование этого типичного устремления.

Русская культура стремилась к реализации в человеке духовного, эсхатологического уровня: любое дело, чтобы быть признанным, должно было быть оправдано, соотнесено с христианским намерением, с Христом. Для русского типа характера были присущи тонкая душевная организация, лиризм, милосердие, сострадание к униженным и оскорбленным, возвышенный идеализм и религиозность, а ключевым стержнем являлась совесть.

Советская культура формировала иной тип личности - группоцентрический: «главными были класс, партия, коммунистическое общество, а все, что вокруг - враги, против которых возможны любые средства борьбы» (Братусь). Для советского типа характера были присущи грубый материализм и воинствующий атеизм, ключевым стержнем были «классовое сознание, классовая польза».

Западная культура, по мнению Братуся, выносила в себе просоциальную, гуманистическую ориентацию, стремление в идеале нести благо всем людям, человечеству в целом, стремление к правовому обществу, в котором каждый член был бы в равной степени защищен законом и ответственностью перед ним.

Современное российское общество является переходным, периодом слома прежней идеологии и культуры и несфор-мированности другой культуры, в результате психологическое состояние людей можно оценить «как переходное по-требностно-мотивационное состояние, когда, образно говоря «пойди туда, не знаю куда, и принеси то, не знаю что. Да побыстрее, мне не терпится именно там и это получить». Человек в подобном состоянии может еще сказать о том, чего он не хочет, но не о том, что именно ему действительно потребно. Вот и мечется человек в таком состоянии, часто капризничает, дурит». Состояние это весьма опасно своей тягостностью, возможным отчаянием, а также вероятностью обмана, выбора ложного предмета, не отвечающего на деле сути личностного роста, вероятностью выбора ложного пути и ложных целей. Идет перебор, увлечение то одним, то другим, но ни один из выборов не окончательный: то, что вчера восхвалялось, сегодня - подвергается хуле, происходит резкая перемена символов и увлечений, но, с другой стороны, прежние советские группоцентрические, часто неосознаваемые установки продолжают действовать. Группоцентризм сейчас не только не преодолен, но обрел новые формы: сепаратизм, национализм, всевозможные формы группирования, кучкования и противопоставления.

9.4. Типология манипулятивных типов характера (Э. Шостром)

Э. Шостром в книге «Анти-Карнеги или человек-манипулятор» описал, что представляет собой тип социального характера, называемого «манипулятор».

Манипулятор. Внимательно следите за этим человеком. Ему надо во что бы то ни стало владеть ситуацией: он способен навязать свою волю во всем, пытается манипулировать любой фразой, любой ситуацией. Сохраняйте спокойный и приветливый тон, ведь вы проникли в его тактику.

Человек не рождается Манипулятором. Он развивает способность манипулировать другими людьми, с тем чтобы избегать неприятностей и добиваться желаемого, причем развивает он эту способность бессознательно.

Современный Манипулятор, считает Шостром, развился из ориентации на рынок, когда человек - это вещь, о которой нужно много знать и которой нужно уметь управлять.

Сокрытие своих истинных эмоций - таков удел Манипулятора. Основную свою задачу Манипулятор видит в том, чтобы производить некоторое «должное впечатление». Вот, например, реакция Манипулятора, которому не удалось продвинуться по службе или получить прибавку к жалованью, столь милую его сердцу. Придя домой, он умудряется

переложить половину вины на своего давно умершего родителя, который его тиранил, на свою жену, которая плохо приготовила ему завтрак именно в то утро, или на кого-либо еще. Он может напиться или заболеть, обернуться подобострастным приставалой, стать мрачным, продолжить пассивную забастовку против себя, человечества, своего глупого шефа. Он даже может хлопнуть дверью и, выйдя из игры, оставить другу свое место. Наряду с потребностью управлять Манипулятор испытывает потребность в руководстве свыше.

Манипуляция не является необходимым отношением к жизни и не приносит никакой действительной пользы. Слишком часто Манипулятор использует психологические концепции в качестве рациональных объяснений для своего неблагополучного поведения, оправдывая свои текущие несчастья ссылками на прошлый опыт и прошлые неудачи.

Манипулятор - это личность, вставшая на путь самоуничтожения, которая использует или контролирует себя и других людей в качестве «вещей». Поскольку Манипулятор в какой-то мере живет в каждом из нас, давайте посмотрим, не можем ли мы его выделить более отчетливо. Имеется несколько основных типов Манипулятора.

1. *Диктатор.* Преувеличивает свою силу. Он доминирует, приказывает, цитирует авторитеты и делает все, чтобы управлять своими жертвами. Разновидности Диктатора: *Настоятельница, Настоятель (Игумен), Начальник, Босс, младшие Боссы.*
2. *Тряпка (слабак)* - обычно жертва Диктатора, полярная противоположность. Тряпка развивает большое мастерство во взаимодействии с Диктатором. Он преувеличивает свою чувствительность, он забывает, не слышит, пассивно молчит. Разновидности Тряпки: *Мнительный, Глупый, «Хамелеон», Конформист, Стеснительный, Уступающий.*
3. *Вычислитель* преувеличивает свой контроль. Он обманывает, увеличивает, лжет, старается перехитрить и проверить других людей. Вариации Вычислителя: *Делец, Аферист, Игрок, Создатель рекламы, Шантажист, Рассчитывающий все наперед.*
4. П*рилипала.* Является полярной противоположностью Вычислителя. Он преувеличивает свою зависимость. Это личность, жаждущая быть ведомой, дурачимой, предметом забот. Он позволяет другим делать за него работу. Разновидности: *Паразит, Нытик, Вечный ребенок, Ипохондрик, Иждивенец, Беспомощный.*
5. *Хулиган.* Преувеличивает свою агрессивность, жестокость, недоброжелательность. Он *Оскорбитель, Ненавистник, Гангстер, Угрожающий.* Женская вариация - *Сварливая баба* («пила»).
6. *Славный парень.* Преувеличивает свою заботливость, любовь, убивает своей добротой. В некотором смысле столкновение с ним более вредно, чем с Хулиганом. Славный парень почти всегда выигрывает. Разновидности: *Угодливый, Доброжелательный, Моралист, Человек организации.*
7. *Судья.* Преувеличивает свою критичность. Он никому не верит, преисполнен обвинений, негодования, с трудом прощает. Разновидности: *Всезнающий, Обличитель, Собиратель улик, Судебный пристав, Позорящий, Оценщик, Мститель, Заставляющий признать вину.*
8. *Защитник.* Противоположность Судье. Он чрезмерно подчеркивает свою поддержку и снисходительность к ошибкам. Он портит других, сочувствуя им сверх всякой меры и не давая своим подзащитным встать на ноги и расти самостоятельно. Вместо того чтобы заняться своим делом, он готов заботиться о нуждах других. Варианты Защитника: *Наседка, Утешитель, Покровитель, Ученик, Помощник, Самоотверженный.*

В Манипуляторе гипертрофирован какой-то один из этих типов либо их комбинации. Если же мы являем собой один из типов Манипулятора в наиболее выраженной степени, мы проецируем его противоположность на окружающих нас людей и делаем их своими целями. Например, жена-Тряпка нередко выбирает мужа-Диктатора, а затем управляет им с помощью всякого рода подрывных методов.

Основная причина манипуляции, считает Фредерик Перлз, в вечном конфликте человека с самим собой, поэтому человек никогда не доверяет себе полностью, однако и другим он

не доверяет еще сильнее. «Поэтому он вступает на путь манипуляций, чтобы «другие» всегда были у него на привязи, чтобы он мог их контролировать и при таком условии доверять им больше».

Эрих Фромм выдвигает вторую причину манипулирования: желая получить любовь, манипулятор стремится получить полную власть над другой личностью: власть, которая заставляет другую личность делать то, что ОН хочет; думать то, что ОН хочет; чувствовать то, что ОН хочет.

Третья причина манипуляций: поскольку риск и неопределенность окружают людей со всех сторон, то человек часто чувствует себя беспомощным, поэтому пассивный манипулятор говорит: «Я не могу контролировать всего, что может со мной случиться, поэтому я ничего не буду контролировать. Я сдаюсь, делайте со мной что хотите!» - и при этом, в конечном счете, - добивается своих целей, используя свою внешнюю беспомощность. Активный манипулятор активно пользуется бессилием других людей, с удовольствием властвует над людьми, стремясь сделать их максимально зависимыми от себя.

Четвертая причина манипуляций: манипулятор - это личность, которая стремится избежать интимности в отношениях и затруднительного положения, поэтому относится к людям ритуально (Э. Берн, В. Глассер).

Пятая причина манипуляций: человек стремится получить одобрение всех и каждого, поэтому вынужден притворяться, скрывать свои чувства, мысли и желания, не может быть правдивым и честным с окружающими, но зато всеми правдами и неправдами старается угодить всем (А. Эллис).

Манипуляции - это стиль жизни, это сценарий жизни, который регламентирует всю систему взаимодействия с миром, направленный на то, чтобы контролировать как себя, так и других. Например, жена-Тряпка все свое существование обратила в незаметную кампанию сделать своего мужа-Диктатора ответственным за все ее жизненные невзгоды. Это не просто отдельная случайная игра, это сценарий на всю их совместную жизнь.

Можно выделить четыре основных манипулятивных системы.

1. Активный Манипулятор пытается управлять другими с помощью активных методов. Он избегает демонстрировать свою слабость в отношениях, принимая роль полного сил. Обычно привлекает к этому свое общественное положение (родитель, старший брат, учитель, начальник). Он играет «попирающего» и достигает удовлетворения, обретая контроль над другими людьми, но зависим в своем удовлетворении от чувства их бессилия. Он применяет технику учреждения прав и обязанностей, табелей рангов и т. д., управляя людьми как марионетками.
2. Пассивный Манипулятор являет собой противоположность активному. Он решает, что поскольку он не может контролировать жизнь, то откажется от усилий и позволит распоряжаться собой активному Манипулятору. Он прикидывается беспомощным и глупым и разыгрывает из себя «попираемого». В то же время пассивный манипулятор выигрывает посредством поражения. Позволяя активному Манипулятору думать и работать на него, он в определенном смысле побеждает «попирающего» своей вялостью и пассивностью,
3. Соревнующийся Манипулятор рассматривает жизнь как состояние, требующее постоянной бдительности, поскольку здесь можно или выиграть, или проиграть, третьего не дано. Для него жизнь - это битва, где все остальные люди - соперники или враги, реальные или потенциальные. Он колеблется между методами «попирающего» и «попираемого» и поэтому может рассматриваться как нечто среднее между пассивным и активным Манипуляторами.
4. Четвертая (основная) форма манипулятивной системы - это система безразличной манипуляции. Манипулятор играет роль безразличного, ни на что не надеясь и пытаясь ускользнуть, устраниться от контакта с партнером. Его ключевая фраза: «Мне наплевать». Он относится к другому человеку как к неживой кукле. Его методы также то пассивны, то

активны, иногда он играет «Скуку», иногда «Сварливую пилу», «Мученика» или «Беспомощного». Его секрет, безусловно, в том, что ему вовсе не наплевать, иначе бы он не продолжал свои манипуляции. Подобные отношения нередко существуют между мужьями и женами. Примером тому служит игра в «угрозу развода», когда Манипулятор надеется подчинить себе партнера, а вовсе не разойтись с ним. Поскольку Манипулятор ведет себя с другим как с неодушевленным предметом, такое безразличное отношение исподволь убивает душу в нем самом. Вот почему называют его отношение к окружающим самоуничтожающим.

Таким образом, философия активного манипулятора зиждется на том, чтобы главенствовать и властвовать во что бы то ни стало.

Философия пассивного манипулятора - никогда не вызывать раздражения.

Философия соревнующегося манипулятора - выигрывать любой ценой.

Философия безразличного манипулятора - отвергать заботу. Это очень важно понимать, поскольку манипулятор, как бы ни был хитер, - предсказуем, и если правильно поставить ему диагноз, то можно вычислить, как он будет вести себя в той или иной ситуации.

Рассмотрев различные системы манипуляции, мы приходим к выводу, что все они зиждутся на одной философии: Манипулятор относится сам к себе и другим людям как к неодушевленным предметам. Манипулятор никогда не бывает самим собой, он даже не может расслабиться, поскольку его система игр и маневров требует, чтобы он постоянно играл надлежащую роль.

Стиль жизни Манипулятора включает четыре основных характеристики: ложь, неосознанность, контроль и цинизм. Философия жизни Актуализатора отмечена четырьмя противоположными характеристиками: честностью, осознанностью, свободой и доверием.

9.5. Типологические модели индивидуальных характеров

Психоаналитические типологии Психоаналитическая концепция характера связана с именем Фрейда. Характер проявляет себя типичным паттерном поведения или привычной направленностью - это устойчивый или структурированный способ реагирования. Привычные способы приспособления Я к внешнему миру, «Оно» и «Сверх-Я», а также типичные сочетания этих способов между собой образуют характер. Структура характера отображает только ту модальность, в которой способна функционировать инстинктивная жизнь. Особенности раннего детства, специфика протекания психосексуальных этапов развития, фиксация на определенном психосексуальном этапе обусловливает особенности характера человека. Фрейд выделял орально-пассивный и орально-агрессивный характер, анальный характер (анально-сдерживающий и анально-выталкивающий), генитальный характер (подробнее смотрите в описании концепции фрейдизма, глава 2).

Современные психоаналитики, в частности в типологической модели А. Лоуэна, выделяют следующие типы характеров: *оральный, мазохисткий, истерический, фаллически-нарциссический, шизоидный.*

Кратко охарактеризуем психоаналитческий подход к анализу характера и указанные типы характеров.

Психоаналитики отмечают, что характер сложным образом связан с Я. «Я - является субъективным восприятием собственной персоны. Но описание человеком своего Я совершенно ненадежно, т. к. человек говорит о нем в терминах Я-идеала, выражая желательное качество, а не действительную функцию. Аналитику необходимо распознать его истинное Я, определив структуру характера. Люди обычно идентифицируются со своим характером, частью которого является Я-идеал. Если удается отделить Я от структуры характера, с которой оно слито, то открывается путь к изменению последней. Но чтобы человек идентифицировался со своим Я, а не с характером, необходимо преодолеть и устранить Я-защиты. Это задача любого аналитического подхода. Анализ характера позволит пациенту почувствовать, что его характер - это невротическая

структура, которая вмешивается в жизненные функции Я и их ограничивает. И даже если клиент чувствует, что невротические симптомы чужды Я, он все равно принимает характер за Я» (Лоуэн).

Райх и Ференци различали невротический симптом и характер. Невротический симптом переживается человеком как инородное тело, как болезнь, как нечто чужое Я. Но человек идентифицируется с характером. И пока это позволяет ему функционировать без заметных конфликтов в социальных ситуациях, затруднений не возникает. Когда они появляются, он в первую очередь задается вопросом о том, что требуется от его окружения. И только повторные неудачи и глубокая неудовлетворенность заставляют его усомниться в своем образе жизни и действий. Но человек не может сам изменить ничего, он способен только поставить перед собой этот вопрос. Даже временное разрушение структуры характера сбивает человека с толку, он начинает спрашивать: «Кто я? Какой я настоящий?» Характер как способ невротического переживания человеком своего Я начинает осознаваться человеком только после воздействия, когда структура характера начинает надламываться, но в это время новый более спонтанный способ существования кажется человеку чуждым, даже если он чувствует, что этот новый путь ведет к здоровью и благополучию. Таким образом, терапевт должен привести пациента к тому, чтобы он начал осознавать свой характер как проблему и одновременно почувствовал возможность более успешного функционирования.

Оральный характер - поведенческий паттерн человека характеризует зависимость от окружающих, сильный страх потерять любовь, колебания настроения (от восторженности до подавленности), представление о том, что мир должен обеспечить его жизнь, обеспечив всем необходимым. Такой человек ждет понимания, симпатии и любви и очень чувствителен к любой холодности партнера или окружающих людей.

Страх быть отвергнутым, который для человека с оральным характером означает страх потерять любовь объекта, таится в бессознательном как огромная опасность и угроза и является причиной депрессии у этих людей. Этих людей интересуют только собственные потребности и чувства, даже утверждение «я тебя люблю» для такого человека означает: «я хочу, чтобы ты меня любила». Человеку с оральным характером присуще желание поговорить и удовольствие от говорения, он любит рассказывать о себе, как правило, выставляя себя в выгодном свете.

Такой человек надеется получить желаемое, не прилагая усилий, бессознательно рассчитывая, что кто-то или что-то должно заботиться о нем. Оральный характер - это прилипчивый тип, он способен как бы высасывать чужую силу и энергию. Неумение стоять на собственных ногах является верной характеристикой такой структуры Я. Людям с таким характером обычно не удается сохранять работу на долгое время, им трудно заботиться о себе, о работе, порой они восстают против необходимости работать или требований трудовой дисциплины. Такие люди не предпринимают больших усилий для того, чтобы достичь желаемого. Депрессия наступает после снижения активности и утраты видимого благополучия. Агрессивные чувства выражены слабо, хотя может быть сильное раздражение, много крика, но при этом нет сильного чувства. Человек с оральным характером относится к своим потребностям инфантильно, то есть требует, чтобы внешний взрослый мир понял его нужды и удовлетворил их без всяких усилий с его стороны.

Абрахам считал, что об оральности можно говорить, если присутствуют: чрезмерная зависть, невротическая скупость, выраженный пессимизм, прилипчивость и назойливость, чрезмерная говорливость, острая потребность во внимании, враждебность, нетерпеливость, беспокойство, склонность к перееданию, всевозможные оральные привычки (курение и т. д.).

Мазохистский характер. Ему присущи следующие особенности: субъективное, хроническое ощущение страдания, которое объективно проявляется как тенденция жаловаться, хроническая склонность к тому, чтобы навредить себе, к самобичеванию

(моральный мазохизм), а также навязчивое желание мучить других. Эти люди часто проявляют специфическую неловкость, статичную манеру вести себя в контактах с окружающими. Они принимают реальность, одновременно сражаясь с ней, часто пребывают в состоянии тяжелого конфликта. Райх подчеркивал, что мучения мазохиста и мазохисткие жалобы, провокации и страдания объясняются реальной или вымышленной фрустрацией требования любить его, которое чрезмерно и кончается неудачей, не может доставить удовольствия. Потребность страдать выражается чаще всего в фантазиях, которые сопровождают сексуальное возбуждение, или в провоцирующем поведении, которое приводит его к самобичеванию и униженности. У мазохиста очень суровое Сверх-Я. Потребность страдать интерпретируется как попытка смягчить его, облегчить чувство вины и угрызения совести. Под мазохистским поведением скрыта злоба и ненависть, т. к. ненависть, изначально направленная наружу, может оборачиваться внутрь на самого себя. Мазохист страдает на самом деле, и его жалобы имеют под собой основание. Мазохисту всегда кажется, что он прилагает максимум усилий, которые не ценятся и не приносят успеха. Если так, то в этом виноват кто угодно.

Успеха при лечении мазохисткой структуры характера можно достичь, если пациент будет выражать свои негативные чувства. Сдерживание агрессии вызывает мазохизм, и добиться облегчения страдания невозможно. Окруженный этим слоем негативности, мазохист не доверяет миру, реальности, людям, терапевту. Ни любовь, ни одобрение не могут преодолеть этот барьер. И никакие позитивные чувства не в силах пробиться сквозь него. Мазохист не доверяет даже себе самому, его способность выразить мысль и чувство блокированы.

Истерический характер. Фенихел описывает механизмы истерии как отражение конфликтов между интенсивным страхом сексуальности и не менее интенсивным, но подавленным сексуальным влечением. Истерическому характеру свойственны иррациональные эмоциональные вспышки, хаотичное театрализованное поведение и даже обман вплоть до истерических фантазий. Связь женской истерии с сексуальностью известна давно. Женщин с такой структурой характера легко заметить по скрытому или неприкрытому кокетству походки, взгляда и речи. «Истерическому характеру свойственно сильное и неудовлетворенное сексуальное стремление, которое сдерживается тревожностью: он чувствует постоянное присутствие опасности, которое соответствует его инфантильным страхам» (Райх). «Классическая истерия связана с защитным механизмом вытеснения, которое предполагало просто-напросто запрет на всякое обсуждение влечения к объекту» (Фенихел).

При истерическом характере сексуальные влечения подавлены, т. е. в значительной степени бессознательны, поэтому человек с истерическим характером удивится, если ему указать на сексуальный смысл его действий. Человек с истерическим характером обращается за помощью, когда что-то выходит из-под контроля. Пока организм способен регулировать баланс между количеством выработанной и количеством разряженной энергии, истерический характер способен избежать тревожности, сохранять контроль и контактировать с реальностью. Если поток энергии увеличивается, а разрядка остается прежней, возникает тревожность. Недостаточное удовлетворение при половом акте, любая помеха в нормальной половой жизни, когда нет возможности для разрядки энергии, вызывает тревожность и истерические приступы, и тогда тревожность превращается в соматический симптом. Истерический приступ - это психический дубликат попытки подавить состояние сильной тревожности. Внезапно возникающий избыток энергии может захлестнуть Я в истерической вспышке, или же эта энергия может перетечь в ту или иную часть тела и изолироваться, продуцируя истерическую телесную симптоматику, например паралич, тики, спазмы. Многие люди такого типа будут бессознательно искать ситуации, которые приведут их к возбуждению и повысят внутреннюю заряженность организма (таково биоэнергетическое объяснение флирта), что вызывает типичную истерическую реакцию.

Психоаналитики связывают истерический характер с генитальным конфликтом, возникающим из-за неразрешенной Эдиповой ситуации (сохраняется амбивалентное отношение к сексуальному объекту, если суровая авторитарность родителей в детстве вызвала сильный страх перед противоположным полом).

В основе истерического характера женщин лежит амбивалентное отношение к мужчине: с одной стороны, сексуальное желание заблокировано страхом, который уходит корнями в изначально отвергнутую отцом детскую сексуальность, а с другой стороны - злость сдерживается подавленным желанием. Подавленное желание препятствует непосредственному сближению с мужчиной, в то же время явно сексуальные жесты, включая специфическую подвижность бедер и взгляд, служат бессознательно тому, чтобы спровоцировать мужчину на агрессивное сексуальное поведение, в результате чего женщина попадает в подчиненное положение, а эта вынужденная подчиненность служит тому, чтобы переложить ответственность за половой акт на мужчину. Под внешней покорностью скрывается агрессивная установка, которая ведет к сексуальной разрядке. Если эти приставания увенчались успехом, то в дальнейшем это служит мести за изначальную обиду со стороны мужского пола.

Пока сохраняется равновесие между выработкой и разрядкой энергии, истерический характер функционирует без симптомов, но это состояние равновесия воспринимается как серость и бессмысленность жизни, как скука и неудовлетворенность жизнью; в результате человек с истерическим характером невольно стремится нарушить это равновесие, чтобы получить больше энергии и испытать более глубокие чувства, что приводит к бессознательному поиску любовных приключений, флирту, кокетству, внебрачным отношениям. Разрядить возросшее количество энергии затруднительно, поэтому появляется тревожность, которая может подавить сексуальное желание, вызвать боязнь глубоких любовных чувств, восстановить женщину против мужчины Многие женщины истерического склада проявляют решительность и гордость.

Фаллически-нарциссический характер - это преимущественно мужской вариант характера, отличается самоуверенностью, нередко высокомерием, энергичностью, достаточно успешен в профессиональных делах, хорошо адаптирован в социальном окружении, сексуально привлекателен для противоположного пола, агрессивное поведение обычно ведет к успеху, не может терпеть мысли о неудаче в чем-то важном для себя, добиваясь успеха упорством, но испытывает страх перед глубокими чувствами и возможной неудачей. Амбициозность, напор, агрессивность, ответственность, борьба - отличительные черты фаллически-нарциссического характера. Мужчина этого типа ведет себя так, словно обладает огромной половой потенцией, но фактически способность переживать удовольствие снижена, часто проявляется невозможность получить удовлетворение сразу. Таким образом, агрессивность и сексуальная активность человека фаллически-нарциссического типа характера преувеличена, чтобы скрыть конституционную слабость. Фаллический мужчина, чем бы он ни занимался, никогда не находит глубокого удовлетворения, и он вкладывает силы в дальнейшую погоню и завоевание. Этот тип характера можно оценить как ригидный.

Шизоидный характер. Порой шизоид ведет себя решительно, но это длится недолго, агрессия то разрушается, то вздымается до ощущения всемогущества, временами возможно конструктивное творчество.

Для шизоида характерно то, что он имеет как бы несколько реальных механизмов защиты-Я. Шизоидный характер функционирует в реальности ради выживания, но без внутреннего убеждения в истинности ее ценностей. Если оторванный от реальности шизофреник полностью утрачивает свое Я, то шизоид способен избежать этого отрыва и сохранить свое Я, но его ощущение себя в материальной реальности слабое, он воспринимает себя как духовную личность. Лишь на короткое время шизоид может сфокусировать нежные чувства на другом человеке, однако напряжение, вызванное попыткой поддерживать контакт, приводит к разрыву.

Шизоидный характер характеризуется аффективным нарушением, когда эмоции человека неадекватны.

9.6. Типологическая модель К. Юнга

Известный психолог К. Юнг, как уже отмечалось, выделил два типа людей: экстраверты и интроверты. Кроме того, люди различаются преобладанием той или иной функции: мыслительной, либо эмоционально-чувствующей, либо ощущающей, либо интуитивной. Типовая дифференция начинается очень рано, поэтому можно говорить о ней, как о врожденной.

Экстравертный тип. «Экстраверсия характеризуется интересом к внешнему миру и событиям, стремлением иметь друзей и знакомых, не очень тщательно их выбирая, тенденцией демонстрировать самого себя: вся его психическая жизнь разыгрывается снаружи, непосредственно, как реакция на окружающую среду. Самым ранним признаком экстраверсии у ребенка является его быстрое приспособление к окружающей среде, повышенный интерес к предметам, все неизвестное и рискованное его манит. Мысли, стереотипы поведения экстраверта реально определяются внешними объективными условиями, а внутренняя жизнь занимает второе место после внешней необходимости». Самая частая форма невроза у экстравертного типа - истерия - это постоянное стремление делать себя интересным и обращать внимание на себя, добиваясь своего любой ценой.

Пока экстравертная установка доминирует, наиболее развитая функция будет проявляться экстравертным образом, в то время как подчиненная функция оказывается более или менее интровертной. Например, экстравертный эмоционально-чувствующий тип в норме получает удовольствие от близкого контакта с людьми, но порой ведет себя крайне бестактно, например, предлагает тост за упокой на свадьбе - такие «ляпы» исходят из подчиненного мышления, четвертой функции, которая у данного типа развита слабо, находится вне сознательного контроля.

Чтобы определить ведущую функцию человека, необходимо смотреть, какая функция в большей степени находится под сознательным контролем, а какие имеют бессистемный, случайный характер.

Экстравертный мыслительный тип. Когда жизнь человека управляется на основе интеллектуально осмысленных мотивов, мы говорим о мыслительном типе. Мышление может быть экстравертным или интровертным - в соответствии с тем, куда оно ориентировано: на объект или на сам субъект.

Экстравертный мыслительный тип любое суждение строит на критерии, получаемом из внешних условий: объективные данные и традиции образования. В лучшем случае мыслители-экстраверты становятся государственными деятелями, адвокатами, учеными-практиками, они превосходны в организации любого дела; владея хорошим чувством реальности, они вносят ясность в эмоциональные ситуации. Наихудшим для этого типа является религиозный фанатик, зубрила, строгий учитель, не терпящий разногласий человек, стремящийся подчинить себя и других какой-либо системе правил и принципов. В той степени, в какой мышление экстравертно, эмоционально-чувственная функция остается инфантильной и подавленной, в результате бессознательные чувства могут проявляться в мелочности, агрессивности, недоверчивости, в пренебрежении интересами семьи и близких, холодности и фанатичности, когда цель оправдывает любые средства.

Экстравертный чувствующий тип склонен находиться под влиянием общепринятых ценностей, например, этот человек может восхищаться картиной не из-за субъективной оценки, а потому что это находится в согласии с общественной ситуацией. Эстравертные чувствующие типы обычно добродушны и легко приобретают друзей, способны жертвовать собой для других. Мышление, логические заключения у этих людей подчинены чувствам, мышление допускается как слуга чувства. Подавленное мышление приводит к появлению мрачных мыслей о том, что жизнь мало чего стоит, что он сам

ничтожество и т. п. Когда такие дурные мысли начинают приходить в голову, обычная реакция для него - включить телевизор или отправиться на встречу с приятелем, лишь бы не оставаться одному со своими мыслями.

Эстравертный ощущающий тип ориентируется на свои ощущения, выискивает те объекты - и людей, и ситуации - которые возбуждают самые сильные ощущения. Он замечает и помнит все детали, пунктуален, обращает внимание на внешнюю сторону жизни (например, следит за модой), ориентирован на конкретное наслаждение реальной жизнью, часто становится грубым искателем удовольствий и острых ощущений. Внутри самого этого человека подчиненная интуиция проявляется в дурных предчувствиях, подозрительных мыслях, возможностях несчастья, подозрениях, ревности, фобии.

Экстравертный интуитивный тип - у него интуиция ориентирована в направлении вещей и других людей, он постигает те аспекты мира, которые не понимаются, не ухватываются другими функциями, интуитивно прозревает душу других людей. Экстравертная интуиция постоянно высматривает новые возможности, новые области, у такого человека тонкое чутье для всего, что зарождается и имеет будущее, проявляется способность диагностировать потенциальные возможности других людей, открывать таланты. Таких людей можно встретить среди директоров предприятий, биржевиков-аналитиков, в изобретательских фондах, наблюдателями-экспертами в государственных структурах и т. п. Часто эти люди тратят свое время и энергию на возможности других людей, но мало реализуются сами, редко доводят дела до конца. У людей этого типа самая подчиненная функция - это ощущения, поэтому они обращают мало внимания на свои физические потребности, не замечают, что устали или проголодались, могут невольно нарушить свое здоровье - в результате позже может возникнуть преувеличенное внимание к своему телу, особой диете и воображаемым болезням и т. п.

Интровертный тип. Отличительной чертой интроверсии является ориентация на внутренние личностные факторы, на внутренний мир. Все основывается на собственных решениях, собственных мыслях и чувствах, и это важнее для интроверта, чем другие люди и внешние обстоятельства. Такой человек предпочитает держаться в стороне от внешних событий, не любит скопления людей, общается по мере необходимости. Интроверсия так же нормальна, как и экстраверсия, хотя обе являются относительной нормой. Если экстраверт видит интроверта асоциальным, эгоистичным, неспособным адаптироваться к реальному миру, то интроверт осуждает экстраверта как пустого, лишенного внутренней глубины. Ранними признаками интроверсии у ребенка являются задумчивость, застенчивость, страх перед незнакомыми объектами, ребенок все стремится делать по-своему, обесценивает вещи и других людей.

Интровертный мыслительный тип направлен на теоретическое осмысление мира, на развитие и обоснование субъективных идей и теорий. Люди этого типа безразличны к мнениям других, не поддаются влиянию, но и сами не стремятся влиять на других. Они лишь представляют свою оценку реальности и совершенно не заботятся о том, как это будет воспринято. У этих людей в подавлении находятся эмоции, поэтому они плохо умеют выразить свои чувства, скрытны, внешне выглядят невнимательными и высокомерными, сами часто не понимают, что они чувствуют; порой чувство проявляется в виде «липкой привязанности».

Интровертный эмоционально-чувствующий тип труден для понимания, поскольку мало что проявляется на его поверхности. Внешне люди данного типа кажутся бесчувственными, но глубина их чувств велика, они несут в себе стандарты этических и моральных ценностей; это чувствуют окружающие и невольно вынуждены вести себя прилично в их присутствии. Они несут в себе загадочную атмосферу независимости и самостоятельности, спокойствия и тактичности, не стремятся производить впечатление или переделывать, изменять других, но и не проявляют любезности, предупредительности к другим людям, держатся отстранение. Подавленное мышление у этого типа может приводить к враждебным мыслям о том, что другие замышляют зло, интригуют против

него, и человек сам начинает подозревать, подслушивать, интриговать, используя в своей борьбе любые средства.

Интровертный ощущающий тип испытывает интенсивные субъективные ощущения, вызванные объективным раздражителем; каждая деталь обостренно воспринимается в собственной интерпретации, хотя внешней реакции не наблюдается. Подчиненная интуиция людей этого типа склонна проявляться в виде мрачных предчувствий о том, что может случиться во внешнем мире - с их семьей или с человечеством - в виде навязчивых мрачных идей.

Интровертный интуитивный тип - интровертная интуиция направлена на содержание бессознательного, она воспринимает все, что происходит на дальних планах сознания. Такие люди способны чувствовать еще не проявленные возможности и ситуации (такие люди были шаманами, пророками, мистическими мечтателями), но имеют недостаточно четкое представление о себе и других, с трудом доводят дела до конца, часто оказывается, что реальность для них как бы не существует, - они затеряны в своих фантазиях, не замечают своего воздействия на других (редко приходят вовремя, теряют вещи, с трудом поддерживают порядок и чистоту; их поведение раздражает других людей, но они остаются беззаботными и равнодушными к этому), имеют смутное представление о подробностях реального мира. Подавленная функция ощущений может проявляться как зависимость от чувственных впечатлений, сверхчувствительность органов чувств, навязчивые ощущения, навязчивые привязанности к определенным лицам.

На базе типологии Юнга в настоящее время возникло направление выделения и изучения психосоциотипов.

9.7. Типология психосоциотипов

Психосоциотип личности является врожденной психической структурой, определяющей конкретный вид информационного обмена личности со средой в зависимости от уровня развития таких психических функций, как эмоции, ощущения, интуиция и мышление, и специфики предпочтений: экстраверсии или интроверсии. В основе выделения психосоциотипов лежит типология личности, разработанная Юнгом.

Юнг утверждал, что очевидная разница в поведении людей определяется разными предпочтениями, которые выявляются очень рано, формируя основу нашей особой индивидуальности.

Существуют четыре основных предпочтения:

- первое имеет отношение к тому, откуда вы черпаете свою энергию - из внешнего мира (экстравертный) или внутри себя (интровертный);
- второе связано с тем, как вы собираете информацию о мире - дословно и последовательно, опираясь на текущие реальные ощущения (сенсорно-ощущающий) или более произвольно, доверяя своей интуиции (интуитивный);
- третье относится к тому, как вы принимаете решения - объективно и беспристрастно, тщательно все продумывая, анализируя и планируя (мыслительно-логический) или субъективно и межличностно, по велению чувств (эмоционально-чувствующий);
- четвертое имеет отношение к вашему образу жизни - способны ли вы быть решительным и методичным (решающий, рациональный тип) или вы уступчивый, гибкий, непосредственный, несколько стихийный (воспринимающий, эмоциональный тип).

Согласно типологии Юнга, людей можно разделить на типы по следующим характеристикам:

1) экстраверсия - интроверсия; 2) рациональный - иррациональный; 3) мыслительный тип (логик) - эмоциональный тип (этик); 4) ощущающий тип (сенсорик) - интуитивный тип (интуит).

Экстраверт заряжается энергией от людей и действий, поэтому направлен к внешнему миру, к общению (экстраверта обозначим буквой Е). Интроверт черпает энергию внутри

себя, направлен внутрь себя, сконцентрирован на своем внутреннем мире, малообщителен (после разговора с собеседником ему хочется остаться наедине с самим собой и своими мыслями, как бы «перезарядиться») (интроверта обозначим буквой И).
Оба типа поведения абсолютно нормальны, они просто по-своему черпают силу и энергию. Они не должны надолго выходить за рамки своих предпочтений, хотя и в школе, и на работе поощряют экстравертов, заявляя: «Ваша оценка будет зависеть от того, как вы работаете в классе». Следует помнить, что интроверту необходимо предоставлять личное время для размышлений - это объективно необходимо для них. Экстравертов мы видим выплескивающими свои мысли и чувства, а интроверты внешне проявляют себя лишь частично, они начинают раскрываться не сразу, а лишь при доверии к окружающим или в исключительных обстоятельствах.
Для мыслительного, логического типа характерно стремление понять, объяснить существенные черты, закономерности событий, жизни (логический тип обозначим буквой Л). Для эмоционального типа - главное выражение отношения к событию, оценка события, «принятие или непринятие события», принятие решения в соответствии с чувствами, учитывая, как это решение повлияет на других, на межличностные отношения (эмоциональный тип обозначим Э). Шкала Л-Э единственная, по которой отмечены половые различия. Шесть из десяти мужчин - Л-люди, среди женщин соотношение прямо противоположное: 60% относят себя к Э-категории.
Сенсорному (ощущающему) типу присуще обыкновение принимать события как реальность, как факт, как чувственный опыт (ощущения, восприятие), присуще умение воспринимать реальность. Сенсорики предпочитают конкретную информацию, то, что можно увидеть, услышать, потрогать, фокусируя внимание на фактах и деталях; критерием для принятия решения им служит здравый смысл и опыт окружающих, им чуждо фантазерство, они предпочитают «синицу в руках журавлю в небе» (сенсорный тип обозначим буквой С). Интуитивному типу свойственна способность прогнозировать будущее развитие событий, присуще воображение, склонность собирать информацию произвольным путем, иногда «скачками», ища в ней свой смысл и взаимосвязи между различными явлениями, доверяя интуиции и предчувствиям; при принятии решений они опираются на внутренний голос, собственную интуицию вне зависимости от того, как поступают в подобных ситуациях окружающие люди (интуитивный тип обозначим буквой И). Когда два человека по-разному собирают информацию, то их отношения могут быть поставлены под угрозу: например, человек сенсорного типа спрашивает: «Который час?» - и ожидает услышать точный ответ, а ответ человека интуитивного типа обычно иной: «Уже поздно и пора идти». Сенсорик, теряя терпение, повторяет вопрос: «Скажи конкретно, который час?», на что интуит, уверенный в своей правоте, может ответить: «Нельзя быть таким капризным. Я ведь сказал, пора идти, уже больше трех».
Рациональный тип - это человек решительный, способный принимать решение с минимальным напряжением, четко понимая, почему именно такое решение принято, последовательно и настойчиво осуществляющий свое решение, не меняя его, склонный четко планировать и контролировать свою жизнь и даже жизнь окружающих. Люди решающего типа имеют тенденцию к тому, чтобы быстро выносить решение, вместо того чтобы учесть новую информацию, даже если эта информация говорит, что следует изменить их решение (Рационально-решающий тип обозначим буквой Р). Иррациональный, или воспринимающий тип склонен накапливать информацию вместо того, чтобы торопиться с решением, принятое решение может неоднократно меняться в зависимости от различных обстоятельств, причем часто человек сам не может объяснить, почему изменил решение. Такая гибкость, спонтанность, некоторая стихийность жизни и поведения не всегда понимается адекватно окружающими людьми (Иррационально-воспринимающий тип обозначим буквой В).
Людей с преобладающей сферой ощущений или интуиции относят к иррациональному типу, поскольку они способны гибко изменять свое решение и поведение в зависимости от

текущих ощущений или интуитивных предчувствий. Людей с преобладанием логики либо эмоций относят к рациональному типу, они склонны принимать четкие решения, для них «суждения важнее, чем ощущения».
Мыслительный, эмоциональный, интуитивный, ощущающий типы будут проявляться в своеобразных функциях в зависимости от экстраверсии либо интроверсии человека (табл. 5.1).
В психике человека выделяют четыре основных канала связи с миром, на которых могут быть расположены функции сенсорики, интуиции, логики и эмоции, но расположение, а следовательно, и преобладание этих функций у людей различно, чем и определяется психосоциотип человека. I канал - самый мощный, наиболее определяет тип человека: если человек - экстраверт, то канал занят «черной функцией», если интроверт - «белой». По этому каналу человек получает наиболее полную информацию о мире. II канал называют «продуктивным», или «творческим», - это область активного действия, направленная вовне.

Таблица 5.1.

Мыслительный (логик)	Экстраверсия	Интроверсия
	- деловая логика, выгода	- логика отношений, научные теории
Эмоциональный (этик)	- внешнее проявление эмоций, настроения	- отношения между людьми
Ощущающий (сенсорик)	- воля, требовательность	- ощущение удобства, самочувствие
Интуитивный (интуит)	- интуиция возможностей	- интуиция времени, предчувствие, прогноз событий
Условно обозначим	- «черные функции»	- «белые функции»

III канал характеризуется невысокой энергетикой, поэтому психическая функция, размещенная в нем, оказывается весьма уязвимой для «постороннего воздействия» - это «точка наименьшего сопротивления», «уязвимая больная мозоль человека». IV канал - суггестивный канал; по этому каналу человек наиболее внушаем. Психическая функция, действующая здесь, - самая слабая из четырех. Все четыре функции (логическая, эмоциональная, интуитивная, ощущающая) представлены у каждого человека, но они разной интенсивности, расположены на разных каналах и по-разному проявляются в поведении человека. Основные правила расположения функций по каналам: 1) если экстраверт в I (сознательном) канале, то все остальные каналы - интровертивные, и наоборот; 2) функция II канала должна быть на другом полюсе по признаку «рациональный-иррациональный» с функцией I канала, т. е. если I канал занят рациональной функцией (логика, эмоции), то во II обязательно будет иррациональная функция (чтобы обеспечить примерное равновесие психики человека); 3) IV канал занят функцией, противоположной той функции, которая находится на I канале. Исходя из указанных правил расположения функций, можно выделить 16 психосоциотипов людей (табл. 5.2), для облегчения запоминания которых будем использовать имена знаменитых людей, имеющих соответствующий психотип. Для обозначения будем использовать графические и буквенные обозначения: Е - экстраверт, I-интроверт, Л - логически-мыслительный, Э - эмоциональный, И - интуитивный, С - сенсорно-ощущающий, В - воспринимающий, иррациональный, Р - решающий, рациональный.

9.8. Сенсорная типология

Можно заметить, что люди думают по-разному и различия соответствуют трем основным сферам сенсорного опыта: визуальной, аудиальной и кинестетической.

Визуальный тип. Вся воспринимаемая информация представляется этому типу людей в виде ярких картин, зрительных образов; рассказывая что-то, эти люди часто жестикулируют, как бы рисуя в воздухе представляемые образы. В разговоре часто пользуются фразами: «Вот, посмотрите...», «Давайте представим...», «Я ясно вижу, что...», «Решение уже вырисовывается...»

Таблица 5.2. Типология психосоциотипов

Психологическая ориентация				Каналы 1 2 3 4	Обозначения	
Интроверты	Иррациональные	Этики	Интуит.	△ ▙ ■ ○	Есенин	ИЭМ (интуитивно-эмоциональный интроверт)
			Сенсор.	○ ▙ ■ ▲	Дюма	СЭИ
		Логики	Интуит.	△ ■ ▙ ●	Бальзак	ИЛИ
			Сенсор.	○ ■ ▙ ▲	Габен	СЛИ
	Рациональные	Этики	Интуит.	⌐ ▲ ● ■	Достоевский	ЭИИ
			Сенсор.	⌐ ● ▲ ▬	Драйзер	ЭСИ
		Логики	Интуит.	□ ▲ ● ▙	Робеспьер	ЛИИ
			Сенсор.	□ ● ▲ ▙	Горький	ЛСИ
Экстраверты	Иррациональные	Этики	Интуит.	▲ ⌐ □ ○	Гексли	ИЭЭ
			Сенсор.	● ⌐ □ △	Наполеон	СЭЭ
		Логики	Интуит.	▲ □ ⌐ ○	Дон Кихот	ИЛЭ
			Сенсор.	● □ ⌐ △	Жуков	ИЛЭ
	Рациональные	Этики	Интуит.	▙ △ ○ □	Гамлет	ЭИЭ
			Сенсор.	▙ ○ △ □	Гюго	ЭСЭ
		Логики	Интуит.	■ △ ○ ⌐	Джек Лондон	ЛИЭ
			Сенсор.	■ ○ △ ⌐	Штирлиц	ЛСЭ

В момент вспоминания эти люди смотрят прямо перед собой, вверх, влево вверх или вправо вверх.

Аудиальиый тип. Эти люди употребляют в основном аудиальные слова: «Я слышу, что вы говорите», «Тогда прозвучал звонок», «Мне созвучно это», «Вот послушайте...», «Это звучит так...» и пр. То, что человек этого типа вспоминает, как бы наговаривается ему его внутренним голосом или он слышит речь, слова другого. При вспоминании взор обращен вправо, влево или влево вниз.

Кинестетический тип. Эти люди хорошо запоминают ощущения, движения. Вспоминая, эти люди как бы сначала воссоздают, повторяют движения и ощущения тела. Вспоминая, они смотрят вниз или вправо вниз. В разговоре в основном используют кинестетические

слова: «взять, схватить, ощутить, тяжелый», «Я чувствую, что...», «Мне тяжело», «Не могу ухватить мысль...» и т.п.

Естественно, каждый человек владеет всеми видами вспоминания, но одна из трех систем предоставления сознанию информации обычно развита лучше других. При вспоминании образов из менее развитой системы человек обычно опирается на более развитую, ведущую. Если у вас, скажем, лучше работает зрительное (визуальное) представление, то звук шума моря вы сможете воссоздать у себя формированием зрительного образа морского берега, т. е. развитая система становится как бы поисковой. Запоминая важную информацию, переведите ее вначале в ведущую систему, а затем во все остальные, например тем, у кого визуальный тип, номер телефона лучше представить написанным, затем его проговорить и мысленно написать рукой.

Ведущая сенсорная система человека оказывает влияние на совместимость и эффективность общения с другими людьми. Определить ведущую сенсорную систему другого человека можно, обращая внимание на слова, обозначающие процессы (глаголы, наречия и прилагательные), которые другой человек использует, чтобы описать свой внутренний опыт. Если вы хотите установить хороший контакт с человеком, вы можете использовать те же самые процессуальные слова, что и он. Если вы хотите установить дистанцию, то можете намеренно употреблять слова из другой системы представлений, отличной от системы собеседника. Но в жизни мы часто плохо понимаем друг друга - в частности оттого, что не совпадают наши ведущие сенсорные системы. Например, муж приходит с работы очень усталым, хочет отдохнуть; он садится в кресло, скидывает обувь, берет сигарету, обкладывается газетами. И тут заходит жена, которая очень визуальна. Она весь день убирала в доме, чтобы все хорошо выглядело, и вдруг видит вещи, разбросанные по всей комнате, и взрывается. Его жалобы: «Она не дает мне места в доме, где я мог бы уютно расположиться. Это ведь мой дом. Я хочу комфорта». Она же ему отвечает: «Ты так неряшлив! Ты всюду разбрасываешь свои вещи, а когда все выглядит так, я знаю, что ты меня не уважаешь!» Им трудно понять друг друга: он - кинестетик, она - визуалист. Чтобы муж понял переживания жены, было бы полезно перевести ее жалобы на кинестетические представления: «Вы действительно не понимаете, что она переживает. Представьте себе, что вы пришли вечером в спальню, чтобы лечь спать, а жена сидит в кровати, смотрит телевизор и ест печенье. Вы ложитесь и чувствуете, что крошки въедаются вам в кожу. Знаете ли вы теперь, что она испытывает, заходя в гостиную и видя раскиданные вещи?»

Любопытно, что ярко выраженные визуалисты, кинестетики, аудиалисты имеют свои специфические особенности в поведении, типе тела и движениях, в речи, дыхании и пр. Полимодальный «компьютерный тип» может получиться из кинестетика для абстрагирования от неприятных чувств.

9.9. Психогеометрическая типология

Психогеометрия как система сложилась в США. Автор этой системы Сьюзен Деллингер - специалист по социально-психологической подготовке управленческих кадров. Психогеометрия - система анализа типологии личности на основе наблюдения за поведением человека и предпочитаемого выбора человеком какой-либо геометрической фигуры:

Расположив представленные геометрические фигуры в порядке их предпочтительности,

по фигуре, помещенной на первое место, можно определить основные, доминирующие особенности личности и поведения.

Основные психологические характеристики поведения

Квадрат: организованность, пунктуальность, строгое соблюдение правил, инструкций, аналитичность мышления, внимательность к деталям, ориентация на факты, пристрастие к письменной речи, аккуратность, чистоплотность, рациональность, осторожность, сухость, холодность, практичность, экономность, упорство, настойчивость, твердость в решениях, терпеливость, трудолюбие, профессиональная эрудиция, слабый политик, узкий круг друзей и знакомых.

Треугольник: лидер, стремление к власти, честолюбие, установка на победу, прагматизм, ориентация на суть проблемы, уверенность в себе, решительность, импульсивность, сила чувств, смелость, неукротимая энергия, склонность к риску, высокая работоспособность, буйные развлечения, нетерпеливость, великолепный политик, остроумие, широкий круг общения, узкий круг близких и друзей.

Прямоугольник: изменчивость, непоследовательность, неопределенность, возбужденность, любознательность, позитивная установка ко всему новому, смелость, низкая самооценка, неуверенность в себе, доверчивость, нервозность, быстрые, резкие колебания настроения, избегание конфликтов, забывчивость, склонность терять вещи, непунктуальность, новые друзья, имитация поведения других людей («примеривание ролей»), тенденция к простудам, травмам, дорожно-транспортным происшествиям.

Круг: высокая потребность в общении, контактность, доброжелательность, забота о другом, щедрость, способность к сопереживанию, хорошая интуиция, спокойствие, склонность к самообвинению и меланхолии, эмоциональная чувствительность, доверчивость, ориентация на мнение окружающих, нерешительность, слабый политик, болтливость, способность уговаривать, убеждать других, сентиментальность, тяга к прошлому, склонность к общественной работе, гибкий распорядок дня, широкий круг друзей и знакомых.

Зигзаг: жажда изменений, креативность, жажда знаний, великолепная интуиция, одержимость своими идеями, мечтательность, устремленность в будущее, позитивная установка ко всему новому, восторженность, энтузиазм, непосредственность, непрактичность, импульсивность, непостоянство настроения, поведения, стремление работать в одиночку, отвращение к бумажной работе, душа компании, остроумие, безалаберность в финансовых вопросах.

9.10. Клинические типологии личности

Типологическая модель психопатий (П. Б. Ганнушкин) «Психопатическими называются личности, с юности, с момента сформирования представляющие ряд особенностей, которые отличают их от так называемых нормальных людей и мешают им безболезненно для себя и для других приспосабливаться к окружающей среде. Присущие им патологические свойства представляют собой постоянные врожденные свойства, которые, хотя и могут в течение жизни усиливаться или развиваться в определенном направлении, однако не подвергаются резким изменениям» (Ганнушкин). Психопатические личности - это такие ненормальные личности, от ненормальности которых страдают или они сами, или общество. Психопаты отличаются недостаточной способностью приспосабливаться к окружающей их среде и легко вступают в конфликты с обществом. Можно выделить некоторые группы психопатий, но следует учесть, что границы между отдельными психопатиями довольно расплывчаты и чистые формы психопатий встречаются редко. Обычно в жизни преобладают смешанные формы психопатий. Хотя встречаются психопаты уже среди детей и подростков, но обычно психопатические черты с полной ясностью «вырисовываются» в юношеском возрасте, в 18-20 лет. В разные периоды жизни под влиянием возраста, условий жизни и отдельных переживаний, перенесенных

заболеваний и критических событий на первый план могут выходить то одни, то другие черты личности, поэтому у одного и того же человека при разных условиях психопатические особенности могут быть то резко выраженными, то почти незаметными.
Группа циклоидов 1. Конструктивно-депрессивные - постоянно пониженное настроение, пессимизм, тревожные ожидания несчастья, жизнь кажется бессмысленной. Вечно угрюмые. Недовольные, малоразговорчивые, заторможенные в движениях, в мимике, постоянно усталые и разбитые в физическом и моральном плане. Нередко жизненный путь этих психопатов обрывается самоубийством.
2. Конституционно-возбужденные - поверхностность и неустойчивость интересов, болтливость, постоянная потребность в развлечениях, легко переступают границу между дозволенным и запретным, не удерживаясь в рамках морали и законности, склонность ко лжи, хвастовству, при выраженном самомнении часто «несносные спорщики».
3. Циклотимики - многократная волнообразная смена состояний возбуждения и депрессии, частые нарушения душевного равновесия.
4. Эмотивно-лабильные (реактивно-лабильные) психопаты - капризная изменчивость настроения из одной крайности в другую, малейшая неприятность приводит их в глубокое уныние, любой незначительный фактор (погода, сказанное слово, какая-либо мысль) может резко менять настроение и поведение.
Группа астеников
1. Конституционные астеники (неврастения) - чрезмерная раздражительность, повышенная истощаемость, утомляемость, разнообразные соматические проявления (функциональные нарушения деятельности сердца, желудочно-кишечного тракта, головные боли, бессонница), нерешительность, мнительность, чрезвычайно чувствительны к малейшим помехам в работе, повышенная душевная ранимость, неуверенность в себе, внутренняя напряженность и тревога, болезненно ущемленное самолюбие.
2. Психастения - крайняя нерешительность, боязливость, бесконечные сомнения и тревоги, всякое новое дело для него источник страхов и мучений, недоверие к себе и своим силам, склонность искать поддержки у других, чрезмерный педантизм, любое нарушение его привычек выводит из равновесия и раздражает, навязчивые страхи и ритуалы, функциональные расстройства деятельности сердца, желудка, возможны тики, заикание.
Группа Шизоидов Им присущи следующие особенности: оторванность от внешнего реального мира, отсутствие внутреннего единства и последовательности в мыслях, чувствах, действиях, манерность, странность и угловатость в движениях, походке, почерке, речи, суждениях, неадекватность восприятия других людей и ситуаций, внутренние конфликты с самим со-
бой, отчужденность, подозрительность и холодность к людям, нарушения мышления, склонность не замечать противоречий и логических ошибок в своих рассуждениях, «кривая логика», нелепые поступки.
«Мечтатели» - легко ранимые, плохо переносят реальную жизнь, уходят в мечты и в мечтах компенсируют недостатки своей жизни; вялые, бездеятельные, они ничего не меняют в реальной жизни; это люди с повышенной самооценкой, они недовольны тем положением, которое заняли в жизни, но неспособны бороться за лучшее. Хрупкость нервной организации роднит мечтателей с астениками, а отрешенность от действительности и погруженность в мечты объединяет их с шизоидами.
Группа параноиков Им присущи следующие особенности: склонность к образованию сверхценных идей, во власти которых они оказываются, и эти идеи оказывают доминирующее влияние на все их поведение. Эгоизм, самодовольство, чрезмерное самомнение, жесткость к людям (кто не согласен с параноиком, думает не так, как он, тот, в лучшем случае, просто глупый человек, а в худшем - его личный враг). Они рассматривают людей как средство для достижения своих целей, неуживчивы,

агрессивны, подозрительны, склонны искать кругом врагов и мстить им, ничего не прощая и не забывая, крайне упорно отстаивают свои мысли, идеи, не способны критически относиться к себе и своим идеям, не замечают нарушений своего мышления (резонерство, искажение обобщения), не поддаются убеждению и не слушают возражений, неуклонно реализуя принятое решение, активно, упорно добиваясь своих целей.

«Фанатики» - люди, с исключительной страстностью посвящающие свою жизнь служению одной идее, не оставляя в личности мест для других интересов. Фанатики, как и параноики, - люди «сверхценных идей», но, в отличие от параноиков, которые выдвигают на передний план свою личность и свои интересы, фанатики бескорыстно подчиняют свою деятельность идеям общего порядка, проявляя неукротимую волю по реализации этих идей, рассматривая других людей как средство достижения этих глобальных целей - идей. Способны быть непреклонно жестокими ради реализации идеи, а их железная воля делает фанатиков опасными для общества.

Группа эпилептоидов Им присущи следующие особенности: крайняя раздражительность, доходящая до приступов неудержимой ярости, расстройства настроения (приступы тоски, гнева, страха), антисоциальные установки, злобность, склонность к опасным насильственным действиям. Эти люди нетерпимы к мнению окружающих и не выносят возражений, не считаются ни с чьими интересами, кроме своих, склонны к конфликтам, к критике всех и всего, к наказанию виновных, требуют покорности и подчинения от близких людей, чувства симпатии и сострадания к людям крайне ослаблены, преобладают раздражительно-злобные чувства, которые могут временно «маскироваться» при внешних контактах под чрезмерную вежливость, льстивость, лицемерие и ханжество, но в критических ситуациях легко переходят в злобность, брань, физическую агрессию.

Группа истерических психопатий Им присущи следующие особенности: стремление во чтобы то ни стало обратить на себя внимание окружающих, отсутствие объективной правды как по отношению к другим, так и к самому себе (искажение реальных соотношений), «стремление казаться больше, чем это есть на самом деле», жажда признания любой ценой, склонность к театральности, позерству, лживости, капризности (каждый поступок и жест рассчитан на эффект, поэтому для достижения своих целей они способны разыгрывать сцены припадков и обмороков, приступов удушья и параличей, делать попытки демонстративного самоубийства и т. п.), чувствуют себя обиженными и несчастными, больными и непризнанными, не терпят возражений, стремятся показать свое превосходство, любой ценой, даже через болезнь, достичь привилегированного положения, своих ошибок не признают и не осознают никогда (если что-то происходит не так, как надо, то всегда не по их вине), не в состоянии видеть разницу между фантазией и действительностью (придумает что-то и верит, что так оно и было).

«Патологические лгуны и плуты» - или мифоманы, когда буйная фантазия в сочетании с потребностью привлекать к себе внимание и добиваться своих интересов любой ценой, невзирая на какие-либо моральные и этические нормы, обусловливает то, что такие люди лгут мастерски, сами увлекаясь своей ложью и почти забывая, что это ложь, лгут даже без повода, только для того, чтобы блеснуть, поразить воображение собеседника, но умеют извлекать из своей лжи и осязательную пользу, с легкостью преступая и уголовные законы.

Группа неустойчивых психопатов К ним относятся люди душевно неглубокие, слабохарактерные, легко попадающие под чужое влияние и, увлекаемые примером товарищей или окружающей среды, спиваются, делаются картежниками, опускаются «на дно». Если находятся в социально благоприятной среде и под постоянным контролем, то их беспорядочность, неаккуратность, лень поддаются коррекции и они ведут себя не хуже других средних людей. Но повышенная их подверженность вину и наркотикам способна быстро губить их жизнь: они пропивают семейные деньги, готовы унести из дома и продать последнюю одежду детей, чтобы играть в карты. Раскаиваются в содеянном, но стоит ослабить контроль - и они уже опять все спустили, пропили, проиграли в карты,

попали в скандал или заразились венерической болезнью и т. п.
Группа антисоциальных психопатов, или «нравственное помешательство» Этим людям при более или менее сохраненном интеллекте присуще полное отсутствие нравственных чувств: симпатии к людям, чести, стыда, чувства долга, потребности к труду, сочувствия; напротив, они склонны к мучительству животных, к жестокости по отношению к людям, даже близким, к развратным чувственным наслаждениям, к удовлетворению своих потребностей любой ценой, к преступным действиям, даже убийствам, которые доставляют им своеобразное наслаждение.
Группа конституционно глупых Это люди - врожденно ограниченные, от рождения неумные - хотя часто имеют хорошую память и хорошо учатся в школе и в вузе, но способны действовать только по шаблону, говорить шаблонные, банальные вещи, подчиняться безоговорочно голосу большинства, «общественному мнению», не имея способности к выработке собственного мнения. Это люди шаблона, моды, среды, они боятся чего-либо нового, склонны к резонерству, проявляют высокое самомнение, с торжественным видом изрекая общие банальные фразы, не имеющие полезного содержания.

9.11. От «комплекса неполноценности» к личностному росту

Термин «комплекс неполноценности» ввел психолог А. Адлер. Он полагал, что все дети испытывают чувство неполноценности, являющееся неизбежным следствием их физических размеров и недостатка сил и возможностей.
Сильное чувство неполноценности, или «комплекс неполноценности», может затруднить позитивный рост и развитие. Однако умеренное чувство неполноценности побуждает ребенка расти, «стать таким же сильным или даже сильнее других», стремиться к совершенствованию, к превосходству, к развитию своих способностей.
«Стремление к совершенствованию является врожденным в том смысле, что это часть жизни, стремление, без которого жизнь была бы немыслимой». Цель превосходства может быть как позитивной, так и негативной. Если она включает общественные интересы и заинтересованность в благополучии других, - она развивается в конструктивном и здоровом направлении. (Она принимает форму стремления к росту, к развитию умений и способностей, к работе ради более совершенного способа жизни.) Однако некоторые люди пытаются достичь превосходства посредством господства над другими, а не становясь более полезными другим. По Адлеру, борьба за личное превосходство, за господство над другими (что проявляется в жажде власти и агрессии) - это невротическое извращение, результат сильного чувства неполноценности и отсутствия социального интереса. Оно не может принести признания и удовлетворения личности, которая ищет его таким образом.
Стремление к превосходству коренится в эволюционном процессе постоянного приспособления к окружающему, когда каждый организм должен развиваться в направлении более эффективной адаптации к миру, к более совершенным отношениям с окружающим, чтобы выжить, в противном случае организм может исчезнуть. «Цель овладения средой более совершенным способом, которую можно назвать стремлением к совершенствованию, характеризует также развитие человека». Каждый человек вырабатывает свою жизненную цель, служащую сосредоточением его стремлений и достижений. Формирование жизненных целей начинается в детстве как компенсация чувства неполноценности, неуверенности и беспомощности в мире взрослых. *Жизненные цели* служат защитой против чувства бессилия, мостом между неудовлетворяющим настоящим и ярким, совершенным будущим. Они всегда несколько нереалистичны и могут стать невротически преувеличенными, если чувство неполноценности слишком сильно. Жизненные цели обеспечивают направление и задачи для деятельности человека. Например, человек, который стремится к личной власти, разовьет определенные черты

характера, необходимые для достижения этой цели - амбицию, зависть, недоверие и пр. Адлер указывает, что эти черты характера не являются врожденными, первичными, это «вторичные факторы, навязываемые тайной целью человека».

Жизненный стиль - это уникальный способ, выбранный каждым человеком для следования своей жизненной цели, это интегрированный стиль приспособления к жизни и взаимодействия с жизнью вообще. Кажущиеся изолированными привычки и черты поведения получают свое значение в полном контексте жизни и целей человека, так что психологические и эмоциональные проблемы не могут рассматриваться изолированно, - они включены в общий стиль жизни. Как часть своего жизненного стиля каждый человек создает свое представление о себе и мире. Адлер называет это схемой апперцепции. Представление человека о мире определяет его поведение (если кто-то полагает, что кольцо веревки в углу - это змея, его страх может быть столь же сильным, как если бы змея действительно там была). Человек избирательно преобразует и интерпретирует свой опыт, активно выискивает одни переживания и избегает других, создавая индивидуальную схему апперцепции и формируя различные паттерны по отношению к миру. Адлер подчеркивает, что люди - не беспомощные пешки в руках внешних сил. Человек формирует свою личность. «Каждый индивидуум представляет единство личности и индивидуального формирования этой личности. Индивидуум - и картина, и художник. Он - художник своей собственной личности». Адлер полагал, что только посредством сотрудничества с другими, стараясь внести свой вклад в общее дело, человек может преодолеть чувство неполноценности. Он писал, что люди, внесшие наиболее ценный вклад в развитие человечества, были всегда общественно ориентированы. С другой стороны, недостаток сотрудничества с людьми и возникающее в результате чувство неадекватности являются корнем всех невротических стилей жизни. Адлер полагал: «Если человек сотрудничает с людьми, он никогда не станет невротиком. Все неудачники - продукты неправильной подготовки в области общественного чувства. Все «ни – неспособные к сотрудничеству одинокие существа, которые в большей или меньшей степени движутся противоположно остальному миру».

Типы личности: установки, связанные со стилями жизни Адлер отмечает, что постоянство нашей личности на протяжении жизни объясняется стилем жизни. Основная ориентация по отношению к внешнему миру также определяется стилем жизни. Истинная форма стиля жизни может быть распознана при условии знания о том, какие пути и способы человек использует для решения основных жизненных проблем: работа, дружба и любовь. Эти проблемы взаимосвязаны, и их решение зависит от нашего стиля жизни.

Поскольку у каждого человека стиль жизни неповторим, выделение личностных типов по этому критерию возможно только в результате грубого обобщения. Адлер разработал типологию установок, обусловленных стилями жизни (в зависимости от того, как решаются три главные жизненные задачи, в зависимости от уровня социального интереса и степени активности человека). Социальный интерес представляет собой чувство эмпатии ко всем людям, проявляется он в сотрудничестве с другими скорее ради общего успеха, чем для личных выгод. Социальный интерес является основным критерием психологической зрелости; его противоположностью является эгоистический интерес. Степень активности имеет отношение к тому, как человек подходит к решению жизненных проблем, насколько высок его уровень энергии. Как считал Адлер, каждый человек имеет определенный энергетический уровень, который устанавливается в детстве: он может варьировать у разных людей от вялости, апатичности до постоянной неистовой активности. Степень активности играет конструктивную или деструктивную роль только в сочетании с социальным интересом.

В случае недостаточно выраженного социального интереса возможны следующие типы личностей (в зависимости от уровня активности):

Управляющий тип - это люди самоуверенные и напористые, с незначительным социальным интересом, если он вообще присутствует. Они активны, но не в социальном

плане, им безразлично благополучие других и для них характерна установка превосходства над внешним миром. Основные жизненные проблемы они решают во враждебном, антисоциальном плане (правонарушители, наркоманы и т. п.).
Берущий тип - люди относятся к внешнему миру паразитически и удовлетворяют большую часть своих потребностей за счет других. У них нет социального интереса, они стремятся получить от других как можно больше. У них малая степень активности, поэтому маловероятно, что они причинят страдания другим.
Избегающий тип - у этих людей нет достаточного социального интереса, нет должной активности, необходимой для решения собственных проблем, они боятся неудач, и бегут от решения жизненных проблем. Они уходят от всего, что грозит трудностями или неудачей.
Социально-полезный тип - это зрелая полноценная личность, в ней соединены высокая степень социального интереса и высокий уровень активности. Такой человек искренне проявляет заботу о других и заинтересован в общении и взаимодействии с другими людьми, он осознает, что решение основных жизненных проблем - работа, дружба, любовь - требует сотрудничества, личного мужества, ответственности и готовности вносить свой вклад в благоденствие других людей.
Психологический рост - это прежде всего движение от центрированности на себе и целей личного превосходства к задачам конструктивного овладения средой и социально-полезного развития, сотрудничества с людьми. Конструктивное стремление к совершенству плюс сильное общественное чувство и кооперация, сотрудничество - основные черты здоровой личности.
Адлер описывает три ситуации детства, которые могут породнить изоляцию, недостаток социального интереса и развитие некооперативного стиля жизни, основанного на нереалистической цели личного превосходства. Такими ситуациями являются: 1) органическая неполноценность, частые болезни и слабость ребенка могут привести к тому, что ребенок отказывается от взаимодействия с другими из чувства неполноценности и неспособности успешно соревноваться с другими детьми. Адлер указывает, однако, что дети, которые преодолевают свои трудности, могут «сверхкомпенсировать» первоначальные слабости и развить свои способности в необычайной степени; 2) избалованные дети также имеют трудности в развитии чувства социального интереса и кооперации. Им не хватает уверенности в своих силах, поскольку другие всегда делали все за них. Вместо того чтобы кооперироваться с другими, они начинают выдвигать односторонние требования к друзьям и семье. Социальный интерес у них чрезвычайно слаб. Адлер обнаружил, что избалованные дети, как правило, испытывают мало подлинных чувств по отношению к родителям, которыми они так хорошо манипулируют; 3) отверженность - третья ситуация, которая может сильно замедлить развитие ребенка. Нежеланный или отвергнутый ребенок никогда не знал любви и кооперации в доме, поэтому ему чрезвычайно трудно развить в себе эти качества. Такие дети не уверены в своей способности быть полезными и получить уважение и любовь окружающих, они могут стать холодными и жестокими. Адлер отмечал: «При изучении биографий наиболее значительных врагов человечества бросается в глаза одна общая черта: со всеми с ними плохо обращались в детстве. Таким образом у них развилась жестокость, зависть, враждебность; они не могут видеть других счастливыми». Когда чувство неполноценности преобладает или когда социальный интерес недостаточно развит, человек начинает стремиться к личному превосходству, поскольку ему не хватает уверенности в своей способности функционировать, эффективно и конструктивно работать вместе со всеми. Накопление успеха, похвал, престижа становится более важным, чем конкретные достижения. Такие люди не приносят обществу ничего реально ценного, они фиксируются на себе, что неизбежно ведет их к поражению. «Они отвернулись от реальных проблем жизни и занялись войной с тенями, чтобы уверить себя в своей силе». Чтобы помочь человеку преодолеть явный или замаскированный «комплекс

неполноценности» (в стремлении к личному превосходству, власти замаскирован), важно: 1) понять специфический стиль жизни человека; 2) помочь человеку понять себя; 3) усилить социальный интерес. Для понимания жизненного стиля, который образует связное целое, Адлер просил человека рассказать самые ранние воспоминания или наиболее выдающиеся события его детства. «Не бывает случайных воспоминаний. Память человека выбирает только те, которые, как он - пусть смутно - ощущает, имеют отношение к его нынешней ситуации». Адлер считал, что основная проблема большинства людей состоит в их ошибочной схеме апперцепции, определяемой недостижимой и нереалистичной целью превосходства над всеми другими. Важно, чтобы человек смог понять свой жизненный стиль, понял себя - и значит научился видеть ошибки, которые он делает в повседневных жизненных ситуациях, научился понимать последствия своего поведения. Поскольку забота о себе вместо заботы о других лежит в большинстве психологических проблем, Адлер считал, что важно постепенно увести человека от исключительного интереса к себе, перевести его на конструктивную работу с другими в качестве значимого члена общества. Адлер делал это так: «Я говорю пациентам: «Вы можете вылечиться за две недели, если будете следовать предписанию: попытайтесь каждый день думать, как вы можете сделать кому-нибудь приятное, не откажите ни одной разумной просьбе, с которой к вам обратятся, даже если это потребует затраты некоторого количества вашего времени, энергии или даже денег».

9.12. Типы людей и «локус контроля»

Одна из важнейших характеристик личности - степень независимости, самостоятельности и активности человека в достижении своих целей, развитие личной ответственности за происходящие с ним события. Впервые методы исследования этой характеристики были разработаны в 60-х гг. в США. Наиболее известной является шкала «локуса контроля» Д. Роттера. Эта шкала основана на положении: люди различаются между собой по тому, где они локализуют контроль над значимыми для себя событиями. Возможны два локуса контроля и соответственно два типа людей:

1) экстерналы - когда человек полагает, что происходящие с ним события являются результатом внешних сил, случая, обстоятельств, действий других людей и т. п.;

2) интерналы - когда человек интерпретирует значимые события как результат собственных усилий. Интерналы считают, что большинство важных событий их жизни было результатом их собственных действий, и чувствуют свою собственную ответственность за эти события и за то, как складывается их жизнь в целом. Они считают, что добились сами всего хорошего, что было и есть в их жизни, и что они способны с успехом достигать своих целей и в будущем. Но они берут на себя ответственность и за все отрицательные события, склонны обвинять себя в неудачах, неприятностях, страданиях. Такие люди считают свои действия важным фактором в организации собственного производства, в складывающихся отношениях в коллективе, в своих продвижениях. Интернал считает себя ответственным за события семейной жизни, в семейных проблемах обвиняет не супруга, а прежде всего самого себя, стремится изменить себя. Такой человек считает себя в силах контролировать свои неформальные отношения с другими людьми, вызывать к себе уважение, симпатию, активно формировать свой круг общения. Интернал считает себя во многом ответственным и за свое здоровье. В болезни обвиняет самого себя и полагает, что выздоровление во многом зависит от его действий, а не от врачей. Таким образом, интерналу присуща активная жизненная позиция, независимость и ответственность за себя. Люди-экстерналы, напротив, чаще пассивны, пессимистичны, чувствуют, что от них ничего не зависит, все зависит от обстоятельств, а они - «пешки» в этой жизни, и даже свои успехи, достижения и радости приписывают внешним обстоятельствам, везению, счастливой судьбе или помощи других людей. Человек типа «интернал» чаще в жизни «победитель», экстернал -

«побежденный», у них различные жизненные сценарии, различное отношение к себе и другим людям.

9.13. Адаптивность человека и фундаментальная типология индивидуальности

Судьба человека во многом определяется уровнем его адаптивности - врожденной и приобретенной способности к приспособлению ко всему многообразию жизни при любых условиях. Есть высоко-, средне- и низкоадаптивные люди. Врожденные основы адаптивности - это инстинкты, темперамент, конституция тела, эмоции, врожденные задатки интеллекта и способностей, внешние данные и физическое состояние организма. Уровень адаптивности повышается или понижается под воздействием воспитания, обучения, условий и образа жизни.

Адаптированность - уровень фактического приспособления человека, уровень его социального статуса и самоощущения, удовлетворенности или неудовлетворенности собой и своей жизнью. Человек может быть гармоничен и адаптирован либо дисгармоничен и дезадаптирован. Дезадаптация - всегда психосоматическая (и души, и тела) и протекает в трех формах: невротической (неврозы), агрессивно-протестной и капитулятивно-депрессивной (психосоматические заболевания и нарушения поведения).

Адаптивность человека обеспечивается эволюционно отобранными целесообразными врожденными особенностями его натуры. Первой составляющей натуры человека, обеспечивающей адаптивность, являются инстинкты. Согласно концепции В. И. Гарбузова, можно выделить семь инстинктов: самосохранения, продолжения рода, альтруистический, исследования, доминирования, свободы и сохранения достоинства. Инстинкты группируются в диады: диада А включает в себя инстинкты самосохранения и продолжения рода, и она - базовая, обеспечивающая физическое выживание особи и вида. Диада Б включает в себя исследовательский инстинкт и инстинкт свободы, она обеспечивает первичную специализацию человека. И наконец, диада В включает в себя инстинкты доминирования и сохранения достоинства и обеспечивает самоутверждение, самосохранение человека в психосоциальном аспекте. Все вместе эти три диады в самом общем виде обеспечивают адаптацию человека в реальной жизни. Инстинкт альтруизма социализирует эгоцентрическую сущность всех остальных инстинктов.

Обычно в норме у человека один или несколько инстинктов доминируют, остальные же выражены слабее, но полноценно влияют на личностные тенденции. Однако в силу определенных биологических и социальных факторов доминирование одного или нескольких инстинктов может быть чрезмерным до патологии, а звучание остальных может оказаться подавленным вплоть до атрофии, и тогда речь идет об инстинктопатиях. Инстинктопатии приводят к конфликтным межличностным отношениям между их носителями и индивидами с нормальным доминированием того или иного инстинкта. Между инстинктопатиями и психопатиями существует тесная связь: так, при истероидной психопатии имеет место гипердоминирование инстинктов свободы, самосохранения и атрофия инстинктов альтруизма, продолжения рода.

В зависимости от доминирования того или иного инстинкта вытекает первичная фундаментальная типология индивидуальности. Каждый человек принадлежит к одному из семи типов: I - «эгофильному», II - «генофильному» (от латин. genus - род), III - «альтруистическому», IV - «исследовательскому», V - «доминантному», VI - «либер-тофильному» (от латин. libertas - свобода), VII - «дигни-тофильному» (от латин. dignitas - достоинство). Приведем краткие личностные характеристики в рамках данной типологии.

I. Эгофильный тип. С раннего детства у человека этого типа проявляется склонность к повышенной осторожности, ребенок не отпускает мать от себя ни на миг, боится темноты, высоты, воды и т. п., нетерпим к боли (отказы от лечения зубов, от посещения врачей и т. п.); на базе этого типа формируется личность с выраженной згоцентричностью, тревожной мнительностью, склонностью при неблагоприятных обстоятельствах к навязчивым

страхам, фобиям или истерическим реакциям. Это люди, для которых «безопасность и здоровье - превыше всего!», а их кредо: «Жизнь одна и больше не будет». Эволюционная целесообразность наличия данного типа заключается в том, что его носители, сохраняя себя, являются хранителями генофонда рода, племени. Для «эгофильного типа» характерны следующие ведущие качества: 1) эгоцентричность; 2) консерватизм; 3) готовность поступиться социальными потребностями ради собственной безопасности; 4) отрицание риска; 5) тревожность в отношении своего здоровья и благополучия.

II. Генофильный тип. Для него характерна своеобразная разновидность эгоцентризма, когда «Я» замещается понятием «Мы» (под «Мы» подразумевается семья) вплоть до отрицания «Я». Ценности, цели, жизненный замысел подчинены одному - интересам детей, семьи. Уже в детстве интересы этого типа людей фиксированы на семье, и такой ребенок спокоен только тогда, когда отец и мать вернулись с работы, вся семья в сборе, все здоровы и у всех хорошее настроение. Он обостренно чувствует разлад в семье, и в этом случае у него возникает депрессивная невротическая реакция с энурезом и т. п. Это люди, которые ценят «интересы семьи превыше всего», а их кредо: «Мой дом - моя крепость». Эволюционная целесообразность наличия данного типа заключается в том, что его носители - хранители семьи, хранители генофонда рода, хранители жизни. «Генофильному типу» присущи ведущие качества: 1) сверхлюбовь к своим детям; 2) семейственность; 3) сверхзабота о безопасности и здоровье своих детей; 4) тенденция к отрицанию своего «Я» в пользу «Мы» (семьи); 5) сверхтревожность относительно будущего своих детей.

III. Альтруистический тип. Для людей этого типа характерны доброта, эмпатия, заботливость к близким, особенно к пожилым, они способны отдать другим последнее, даже необходимое самим. Они убеждены, что не может быть хорошо всем, если плохо кому-то одному, а их кредо: «Доброта спасет мир, доброта превыше всего». И они эволюционно хранители доброты, мира, хранители жизни. Для «альтруистического типа» характерны ведущие качества: 1) доброта; 2) сопереживание, понимание людей; 3) бескорыстность в отношениях с людьми; 4) забота о слабых, больных; 5) миролюбие.

IV. «Исследовательский тип». У людей этого типа с раннего детства отмечается любознательность, стремление во всем добраться до сути, склонность к творчеству. Вначале этих людей интересует все, но далее все сильнее и сильнее захватывает какое-то одно страстное увлечение. Путешественники, изобретатели, ученые - лица этого типа. Их кредо: «Творчество и прогресс - превыше всего». Эволюционная целесообразность этого типа очевидна. «Исследовательскому типу» присущи: 1) склонность к исследовательской деятельности; 2) склонность к поиску нового, новаторство в науке, искусстве и т. д.; 3) способность без колебаний оставлять обжитое место, налаженное дело при появлении новых, требующих риска, но интересных дел и задач; 4) устремленность к творчеству; 5) самоотверженность в реализации творческих устремлений.

V. Доминантный тип. С раннего детства наблюдается стремление к лидерству, умение организовать игру, поставить цель, проявить волю для ее достижения; формируется личность, знающая, чего она хочет и как достигнуть желаемого, упорная в достижении цели, готовая к продуманному риску, умеющая разбираться в людях и повести их за собой. Кредо этого типа: «Дело и порядок превыше всего»,

«Один - ничто, все - всё», «Будет хорошо всем - будет хорошо каждому». Эволюционная целесообразность наличия этого типа, рождающего лидеров, организаторов, политиков в том, что они - хранители интересов и чести всего рода. Для «доминантного типа» характерны: 1) склонность к лидерству, к власти; 2) предрасположенность к решению сложных организационных задач; 3) приоритет перспектив служебного роста над материальными стимулами; 4) готовность к жесткой борьбе за лидерство, за первое место; 5) приоритет общего (интересов дела, коллектива) над частным (интересами одного человека).

VI. Либертофильный тип. Уже в колыбели дитя этого типа протестует, когда его

пеленают. Склонность к протесту против любого ограничения его свободы растет вместе с ним. Для людей этого типа характерны стремление к самостоятельности, отрицанию авторитетов (родителей, учителей), терпимость к боли, склонность рано покидать отчий дом, предрасположенность к риску, упрямству, негативизму, нетерпимости рутины, бюрократизма. Кредо таких людей: «Свобода превыше всего!». И они - хранители интересов и свободы каждого, индивидуальности, они естественно ограничивают тенденции лиц «доминантного типа». Они - хранители свободы, а с этим - жизни. Либертофильному типу присущи: 1) склонность к протесту, бунтарству; 2) предрасположенность к перемене мест (отрицание будничности); 3) стремление к независимости; 4) склонность к реформаторству, революционным преобразованиям; 5) нетерпимость к любым формам ограничений, к цензуре, к подавлению «Я».

VII. Дигнитофильный тип. Уже в раннем детстве человек этого типа способен уловить иронию, насмешку и абсолютно нетерпим к любой форме унижения. Характерна безоглядность, готовность поступиться всем в отстаивании своих прав, непоколебимая позиция «Честь превыше всего». Инстинкт самосохранения у такого человека на последнем месте. Во имя чести и достоинства эти люди без колебания идут на Голгофу. Привязанность к семье выражается в форме сохранения фамильной чести: «В нашем роду не было подлецов и трусов». Эволюционная целесообразность наличия такого типа заключается в том, что его носители - хранители чести и достоинства «Я», личности, а с этим - жизни, достойной человека. Для «дигнитофильного типа» характерны: 1) нетерпимость к любым формам унижения; 2) готовность поступиться благополучием и социальным статусом во имя собственного достоинства; 3) приоритет чести и гордости над безопасностью; 4) бескомпромиссность и прямота в отношениях с лидерами; 5) нетерпимость ко всем формам ущемления прав человека.

Наряду с «чистыми» по доминирующему инстинкту типами наблюдаются и смешанные, когда сочетаются I и II типы, I и IV, I и V, I и VI, I и VII, II и III, II и V, II и VII, IV и V, IV и VII, V и VII.

Таким образом, можно выделить семь первичных профилей личности, а с этим - семь врожденных судьбоносных ориентации, определяющих формирование замыслов, планов, образа жизни, системы ценностей и тем самым осуществляющих сам выбор судьбы. И как бы жизнь и воспитание ни подавляли доминирующий инстинкт, он продолжает воздействовать через вытекающие из него фундаментальные установки. Более того, в случае подавления доминирующего инстинкта он из неосознанной сферы еще сильнее влияет на выбор. Реконструкция подавленной или искаженной натуры - основа психотерапии и психосоматического оздоровления.

Итак, инстинкты - фиксированная в генетическом коде программа приспособления, самосохранения и продолжения рода, отношения к себе и к другим, включающая в себя индивидуальный стиль адаптации и первичную специализацию человека. Генетическая программа развития индивида гармонична. Доминирующему инстинкту соответствуют определенный темперамент, конституция тела, лево- или правополушарное доминирование, преимущественная выраженность того или иного профиля интеллекта.

Реализация доминирующего инстинкта в жизненном плане, образе жизни, в профессии, в отношении к себе и другим, а со всем этим и в выборе судьбы, приносит удовлетворенность, гармоничность, адаптированность, здоровье и долголетие. Волюнтаристское подавление, игнорирование тенденций, вытекающих из доминирующего инстинкта, или вынужденный выбор пути вопреки ему приводят к неудовлетворенности, дисгармоничности, к дезадаптации и болезни.

В натуре человека выделяют: 1) доминирующий инстинкт; 2) темперамент; 3) конституцию телосложения; 4) доминирующие эмоции (индивидуальный стиль эмоционального восприятия и реагирования; 5) половую принадлежность; 6) интеллектуальные способности; 7) иерархию потребностей и ценностей, установок, определяющую жизненные цели, - и все эти составляющие обусловливают

определенную степень адаптированности человека к жизни, обусловливают его судьбу.

10. Мотивация

Мотив - *это побуждение к совершению поведенческого акта, порожденное системой потребностей человека и с разной степенью осознаваемое либо неосознаваемое им вообще.* В процессе совершения поведенческих актов мотивы, будучи динамическими образованиями, могут трансформироваться (изменяться), что возможно на всех фазах совершения поступка, и поведенческий акт нередко завершается не по первоначальной, а по преобразованной мотивации.

Термином «мотивация» в современной психологии обозначаются как минимум два психических явления: 1) совокупность побуждений, вызывающих активность индивида и определяющую ее активность, т. е. система факторов, детерминирующих поведение; 2) процесс образования, формирования мотивов, характеристика процесса, который стимулирует и поддерживает поведенческую активность на определенном уровне.

За любым поступком человека всегда кроются определенные цели, желания, а за конфликтом - столкновение несовместимых желаний партнеров по общению, когда удовлетворение стремлений одной стороны грозит ущемлением интересов другой. Подчеркнем: если препятствия к удовлетворению разнообразных желаний - истоки, первопричина конфликтов, то «тяжелый характер», плохое самочувствие, настроение, незнание психологии человека и дефекты техники общения - их предрасполагающие и провоцирующие факторы, катализаторы. Именно они определяют, как скоро конфликт грянет и насколько он будет длительным и резким по форме.

Под потребностями подразумевают стремление к тем условиям, без которых невозможно поддерживать свое нормальное физическое и психическое состояние. Потребность - осознаваемое и переживаемое человеком состояние нужды в чем-либо. Осознанные потребности - это желания. Их человек может сформулировать, для реализации их он намечает план действий. Чем сильнее желание, тем энергичнее стремление преодолеть преграды на его пути. Давайте задумаемся, как много желаний переполняет каждого из нас: хочется быть здоровым и долго жить, любить и быть любимым, растить детей и радоваться их успехам, хочется интересной работы, похвалы, признания, наслаждений, красоты, музыки, новых ощущений и информации. Хочется, чтоб тебя понимали, хочется знать, для чего живем. И это лишь немногие характерные желания - а сколько мелких преходящих желаний. И все они толкают нас на те или иные действия или поступки. Препятствия на пути к их удовлетворению становятся причиной межличностных столкновений, особенно если сталкиваются важные потребности и желания.

Выделяют классификацию потребностей: 1) первичные, витальные (врожденные, биологические) потребности: в пище, воде, сне-отдыхе, потребность в самозащите, родительские, сексуальные потребности. Эти естественные потребности имеют общественно-личный характер, что находит свое выражение в том, что даже для удовлетворения узколичных потребностей (в пище) используются результаты общественного труда и применяются исторически сложившиеся в данной общественной среде способы и приемы, т. е. все потребности социальны по способу удовлетворения; 2) культурные, приобретенные потребности имеют общественный характер ho природе своего происхождения, они формируются под влиянием воспитания в обществе. Среди культурных потребностей выделяют материальные и духовные потребности. К духовным относят потребность в общении, потребность в эмоциональном тепле, уважении, познавательные потребности, потребность в деятельности, эстетические потребности, потребность осознать смысл своей жизни. Даже не найдя ответа на этот вопрос, мы своей деятельностью доказываем, что имеем определенные цели, которым отдаем свою энергию, знание, здоровье. А цели бывают очень разные: открытие научной истины, служение искусству, воспитание детей. Но иногда это лишь стремление сделать карьеру,

заполучить дачу, машину и т. п. Тот, кто не знает, ради чего и кого он живет, не удовлетворен судьбой.

Но недостаточно понять причины неудовлетворения желаний. Важно осознать, адекватные ли действия предпринимал человек, чтобы добиться своего. Чаще всего разочарование постигает тех, кто ставит перед собой нереальные, недостижимые по объективным и субъективным причинам задачи.

Потеря интереса к работе, а тем более изначальное его отсутствие - один из факторов, приводящих человека к нервозности и конфликтам. Попробуйте спросить кого-либо,
как он относится к своей работе. Ответы могут быть разные: «очень люблю», «в целом нравится, но не все в ней устраивает», «она мне безразлична», «терпеть не могу, при первой же возможности уйду». И если спросить, устает ли он на работе и как быстро восстанавливаются его силы, то вы убедитесь, что при одних и тех же затратах энергии степень утомляемости зависит от эмоционального отношения к работе. Чем интереснее для человека работа, тем меньше усталость, раздраженность, тем быстрее восстанавливаются силы и душевное равновесие. Безразличное, а тем более отрицательное отношение к той самой работе вызывает у человека отрицательные эмоции, даже вспышки агрессивности, и, придя домой, он не может расслабиться, позабыть неприятности. В результате усталость сохраняется до утра, а там снова на работу. Причина нервозности и конфликтности такого человека в том, что не удовлетворяется его потребность в интересной работе.

За любыми поступками, конфликтами всегда кроются определенные причины. Понять их - значит понять человека. А легко ли понять, что стоит за конфликтом? Увы, нет. Ибо, чтобы продолжить деятельность, не встречающую одобрения окружающих, одна или обе враждующие стороны выдвигают ложную, но внешне благородную мотивировку, в которую со временем сами подчас начинают верить. «Я ненавижу Н., потому что он завистник и консерватор» - а в действительности потому, что он помешал достижению личных целей. «Я плохо занимаюсь, т. к. у меня нет математических способностей» (а фактически нет желания и интереса).

Мотивы поведения человека и цели поведения могут не совпадать: одну и ту же цель можно ставить перед собой, руководствуясь разными мотивами. Цель показывает, к чему стремится человек, а мотив - почему он к этому стремится.

Мотив имеет сложную внутреннюю структуру. 1) с возникновением потребности, нужды в чем-то, сопровождаемой эмоциональным беспокойством, неудовольствием начинается мотив; 2) осознание мотива ступенчато: вначале осознается, в чем причина эмоционального неудовольствия, что необходимо человеку для существования в данный момент, затем осознается объект, который отвечает данной потребности и может ее удовлетворить (формируется желание), позже осознается, каким образом, с помощью каких действий возможно достичь желаемого; 3) реализуется энергетический компонент мотива в реальных поступках. Мотив может быть неосознанным, если осознание потребности не вполне соответствует подлинной нужде, вызывающей неудовлетворение, т. е. человек не знает подлинной причины своего поведения. К неосознанным мотивам относят: влечение, гипнотические внушения, установки, фруетрационные состояния.

Влечение - недостаточно отчетливо осознанная потребность, когда человеку не ясно, что влечет его, каковы его цели, что он хочет. Влечение - это этап формирования мотивов поведения человека. Неосознанность влечений преходящая, т. е. потребность, в них представленная, либо угасает, либо осознается.

Гипнотические внушения могут оставаться неосознанными длительное время, но они носят искусственный характер, сформированы «извне». А установки и фрустрации возникают естественным путем, оставаясь неосознанными, определяют поведение человека во многих ситуациях.

«Человек - сумма своего прошлого опыта», - говорил У. Фолкнер. Действительно, прошлый опыт незаметно, неосознанно подготавливает человека реагировать именно так,

а не иначе. Например, Шура Балаганов - известный персонаж из книги «Золотой теленок» Ильфа и Петрова - даже став обладателем 50 тысяч рублей, не смог удержаться, чтобы не украсть в трамвае грошовую дамскую сумочку, в которой был 1 р. 70 к. «Что это такое? Ведь я машинально», - шептал он ошеломленно, когда его окружили негодующие пассажиры.

В повести «Крейцерова соната» Л. Толстой, описывая взаимоотношения ссорящихся супругов, подметил, что каждый из них, еще не начав разговор, был заранее убежден в неправоте другого.

В обоих примерах речь идет о действиях, обусловленных установкой, т. е. сформировавшейся в человеке неосознанной готовностью к определенному поведению, готовностью положительно или отрицательно реагировать на те или иные события, факты. Установка проявляется привычными суждениями, представлениями, поступками. Однажды выработанная, она остается на более или менее длительное время. Скорость образования и затухания установок, их подвижность разная у разных людей. *Установки как неосознанная готовность воспринимать окружающее под определенным углом зрения и реагировать определенным, заранее сформировавшимся образом, без полного объективного анализа конкретной ситуации, формируются как на основе личного прошлого опыта человека, так и под влиянием других людей.* Например, в эксперименте двум группам показали фотографию молодого человека, одну группу предупредили, что они увидят портрет героя, а другой группе сказали, что на ней изображен преступник. Оказалось, что люди целиком находятся во власти установки: «Этот зверюга понять что-то хочет. Стандартный бандитский подбородок, мешки под глазами, очень злой взгляд. Неопрятно одетый, непричесанный, опустившийся человек». Совсем по-другому увидели то же лицо испытуемые, которые считали, что перед ними изображение героя: «Лицо волевое, мужественное, с правильными чертами. Взгляд очень выразительный. Волосы всклокочены, небрит. Видимо, это герой какой-то схватки, хотя у него и не военная форма...» Таким образом, наше восприятие другого человека зависит от установки. При необходимости высказать свое отношение к какому-то человеку задумайтесь, не находитесь ли вы в плену негативной установки, предубеждения.

Воспитание и самовоспитание личности во многом сводится к постепенному формированию готовности реагировать на что-либо должным образом, иными словами, к формированию установок, полезных для человека и для общества. Уже в раннем детстве родители сознательно и бессознательно формируют образцы поведения, установки: «Не плачь - ты мужчина», «Не пачкайся - ведь ты девочка» и т. п., т. е. ребенок получает эталоны, установки «доброго-злого», «красивого-безобразного», «хорошего- плохого». И к тому возрасту, когда мы начинаем себя осознавать, мы находим у себя в психике массу закрепившихся чувств, мнений, взглядов, установок, которые оказывают влияние и на усвоение новой информации, и на отношение к окружающему. Эти часто неосознаваемые установки действуют на человека с огромной силой, заставляя воспринимать и реагировать на мир в духе установок, усвоенных с детства.

Установки могут быть отрицательными и положительными в зависимости от того, отрицательно или положительно готовы мы отнестись к тому или иному человеку, явлению. Такие отрицательные предвзятые закрепившиеся взгляды («все люди - эгоисты, все учителя - формалисты, все торговые работники - нечестные люди») могут упорно сопротивляться объективному пониманию поступков реальных людей. Восприятие одного и того же явления различными людьми может быть разным. Это зависит от их индивидуальных установок. Поэтому нет ничего удивительного в том, что не всякая фраза понимается одинаково. В беседе отрицательная установка может быть направлена на: 1) личность самого собеседника (если бы то же самое говорил кто-то другой, это бы воспринималось совсем иначе), 2) на суть беседы («не могу в это поверить», «так говорить недопустимо»), 3) на обстоятельства разговора («сейчас не время и здесь не место для подобных обсуждений»). Если вы считаете, что то или иное ваше предложение может

быть незаслуженно отвергнуто партнером по общению, постарайтесь сформировать у него положительную установку до того, как он выскажет свое мнение. Для этого должны быть подготовлены и представлены убедительные факты, обоснования в пользу вашего предложения.

Фрустрационные состояния, возникающие в результате фрустраций (см. ранее) могут вызывать существенные изменения в мотивации человека, побуждая его быть агрессивно-завистливым обвинителем всех и каждого (не осознавая этого и не понимая, почему он так реагирует) либо чувствовать себя во всем виноватым, никчемным, лишним, неполноценным (регрессивная фрустрация, самообвинение). Фрустрированность человека - степень выраженности его фрустрационного состояния - выступает как мощный неосознанный фактор, побуждающий человека к определенным устойчивым формам реагирования в разнообразных ситуациях. Фрустрированность может увеличиваться, если человек сталкивается с ситуациями, в которых возникают непреодолимые препятствия к достижению цели: 1) нехватка внешних средств или внутренних способностей для достижения цели; 2) потери и лишения, которые исправить невозможно (например, сгорел дом, умер любимый человек); 3) конфликты (внешние конфликты с какими-то людьми, которые не дают возможности человеку достичь желаемой цели, либо внутренние конфликты самого человека между разными желаниями, чувствами, моральными убеждениями, которые не позволяют ему принять решение и достичь цели). Фрустрированность возрастает, накапливается, если человек не стремится овладеть методами самоуправления, саморегуляции, приемами восстановления эмоционального равновесия. Степень фрустрированности можно определить с помощью теста Розенцвейга.

К осознанным мотивам относят интересы, желания, убеждения, их побудительная сила велика, особенно у убеждений - они способны управлять поведением и всей жизнью человека, даже превышать инстинкт самосохранения (из-за верности своим убеждениям люди даже идут на смерть).

Человечество всегда стремилось найти цель жизни, простейший общий знаменатель всей своей деятельности, динамический принцип существования. Цель жизни - бесконечное выживание. Человек - одна из форм жизни. Во всех своих проявлениях и целях он подчиняется одной команде: «Выживать!»

Понятие «выживание» первоначально рассматривалось как деятельность человека, направленная на обеспечение собственного выживания. Но такой подход не объяснял многих феноменов человеческого поведения: солдат жертвует своей жизнью ради Родины, мать отдает свою жизнь - ради спасения ребенка. И тогда возникла идея: поскольку человек развивался и становился сильным как стадное существо, как животное, которое охотится в стае, то, возможно, все его действия можно рассчитать с точки зрения выживания группы. Так родился постулат, что человек выживал исключительно ради выживания групп. Идея выглядела правильной, но большинство наблюдений реального поведения человека опять остались необъясненными. Тогда объяснить поведение человека попытались с точки зрения человечества вообще. Это означает, что человечество выживает ради человечества из чистого альтруизма, и человек живет исключительно для выживания всего человечества. Но в реальности этот механизм не работал. Потом вспомнили, что всю деятельность человека и его поведение можно объяснить, сведя все цели исключительно к половой активности и сексу, т. е. активное стремление человека к выживанию пытались объяснить только сексом. Но по мере приложения этой теории к данным наблюдений оказалось, что объяснено опять не все. Потом произвели ревизию всех испробованных идей. Было принято, что человек выживает исключительно ради себя самого, ради группы, стаи, общества, ради человечества; и наконец, что он живет только ради секса. Но ни одна из этих теорий сама по себе не работала.

Наконец, все четыре фактора - *личность, секс, группа, человечество* - были внесены в одно новое уравнение. И так была найдена теория, которая работала и объясняла все

реальные феномены человеческого поведения.
Таким образом, из динамики выживания были выведены четыре динамики. Под «динамикой поведения» имелась в виду основная команда «выживай!», которая является главной для всякой деятельности. Четыре динамики являются основной силой, целевыми подразделениями всего динамического принципа выживания.
Первая динамика - это стремление к максимальному выживанию человека ради себя самого. Такая цель объединяет человека, культуру, в развитии которой он участвует для пользы себе и бессмертия своего имени.
Вторая динамика - это стремление человека к максимальному выживанию посредством половой деятельности, рождения и воспитания детей. Эта динамика включает в себя самих детей, продолжение культуры для детей и их будущего благополучия.
Третья динамика - это стремление человека к максимальному выживанию группы.
Четвертая динамика - это стремление человека к максимальному выживанию всего человечества.
Ни одна из динамик не сильнее других. Они все сильные, подобны четырем дорогам, по которым человек идет к выживанию и которые на самом деле являются одной. Можно считать, что все цели человека находятся внутри этого спектра, и это объясняет его поведение. Случается, что четыре динамики соревнуются между собой в воздействии на человека или общество. Но *оптимальным решением любой проблемы является то, которое приносит максимальную пользу наибольшему числу динамик.* Самым лучшим решением любой проблемы является то, которое приносит наибольшее благо наибольшему количеству людей, включая самого человека, его потомство, друзей, семью, политические и национальные группы и в конце концов человечество. Наибольшее количество добра может быть связано с какими-то разрушениями, но ценность решения при этом снижается пропорционально количеству причиненных разрушений. Человек должен приносить пользу самому себе, если он хочет приносить оптимальный результат. Другими словами, посвятить всю свою жизнь служению человечеству и своей группе, блокируя динамики личности и секса, - вовсе не оптимальное решение. *Образец поведения для выживания* построен на основании этого уравнения оптимального решения. Самопожертвование и эгоизм одинаково понижают ценность уравнения оптимального действия. Люди давно это подозревали - и были правы.
Однако случается, что уравнения оптимального решения со временем становятся настолько сложными, что некоторыми динамиками приходится пренебрегать, чтобы остальные продолжали существовать. История моряка, отдающего жизнь за спасение своего корабля, отвечает требованиям третьей динамики. Такое действие - приемлемое решение проблемы, однако это не оптимальное решение проблемы, потому что здесь не принята во внимание первая динамика моряка, т. е. он сам.
Тот факт, что единственная цель человека - это выживание, не значит, что он сам является самым лучшим механизмом выживания, который был или когда-нибудь будет создан жизнью. Целью динозавра тоже было выживание, однако его давно нет. Подчинение команде «Выживай!» еще не значит, что все попытки выжить будут одинаково успешны. Набор характеристик для выживания одного вида организма не подходит для другого.
Методы выживания любого живого существа можно обобщить так: питание, безопасность (защита и нападение) и размножение. Основное оружие выживания человека - умственная деятельность, руководящая физическими действиями на разумном уровне.
Выживание отталкивается от смерти и направлено к бессмертию. Максимальная боль может быть представлена как существующая непосредственно перед смертью, а максимальное удовольствие - как бессмертие. С точки зрения каждого организма, бессмертие обладает притягательной силой, а смерть - отталкивающей. Стремление выжить направлено от смерти, которая обладает отталкивающей силой, к бессмертию, которое имеет притягательную силу, т. е. сила притяжения - это удовольствие, а сила отталкивания - это боль. Поиски и получение удовольствия не менее важны для

выживания, чем возможность избежать боли. Удовольствия - это вознаграждение: приятные эмоции, умственные или физические наслаждения, мимолетная радость. Удовольствие можно найти в огромном количестве вещей и занятий. Боль - это «физические и душевные страдания , наказание ».

Физическое и психологическое состояние человека изменяется час от часу, от одного дня к другому, из года в год. Поэтому уровень выживания расположен на кривой жизни, составленной из часовых или годичных положений человека в зонах выживания. Существуют две кривые - психического и физического состояния. Понижение линии психического состояния всегда предшествует понижению линии физического состояния.

В диаграмме выживания можно выделить четыре зоны, которые могут быть названы зонами состояний существования. Когда человек счастлив, его уровень выживания находится в четвертой зоне

Рис. 5.5. Диаграмма выживания

Если человек серьезно болен, его график разместится в первой зоне или близко от смерти - в зависимости от тяжести болезни. Третья зона-зона общего счастья и благоденствия. Вторая - зона сносного существования. Первая зона называется зоной гнева. Апатия расположена в нулевой зоне. Чуть выше нуля, которым обозначена смерть, находится низший уровень душевной апатии, низший уровень физической жизни - 0,1. Тон 1, когда организм борется с физической болью или болезнью или когда человек яростно борется, начинается от 1,0, что является зоной враждебности и возмущения, через тон 1,5 - клокочущая ярость - к 1,9, что соответствует готовности к ссоре. От тона 2,0 до 3,0 присутствует увеличивающийся интерес к существованию. Эти значения счастья, сносного существования, злости и апатии не взяты произвольно. Они - результат исследования поведения человека в различных эмоциональных состояниях. Нормальным в современном обществе для многих людей является скорее всего тон в 2, 8.

Когда из списка того, что считается дозволенным, вычеркивается половина потенциала выживания, происходит значительный упадок выживаемости. Когда человек или нация опускается ниже второй зоны и общий тон простирается от первой зоны и почти не затрагивает третью, наступает состояние всеобщего сумасшествия. Сумасшествие - это отсутствие рациональности, разумности, это также состояние, при котором нация или организм подходят к опасной черте выживания настолько часто, что начинают искать самые дикие решения своих проблем.

Сапрессор выживания - это сочетание всего, что угрожает выживанию расы или организма. Угрозы возникают от других видов жизни, от времени и от других энергий. Человек своей нерациональной деятельностью нарушил экологию, и этот сапрессор уже грозит существованию всего человечества. Ничто человеком не управляет, кроме его врожденного импульса к выживанию. В себе человек несет силу, с помощью которой

отталкивает боль. И в себе человек несет силу, с помощью которой привлекает удовольствие. Человек является самодетерминированным организмом, хотя и зависит от других форм жизни и среды обитания. Что же необходимо для выживания? Здесь работают два фактора:

1. Необходимость избежать боли - ведь маленькие боли, не очень сильные в отдельности, могут сложиться в большую боль, которая, нарастая в геометрической прогрессии, приводит к смерти. Боль - это недовольство начальника плохой работой, потому что она может привести к увольнению, потом к голоду, потом к смерти. Проследите любое уравнение, куда попала боль, и вы заметите, что такое уравнение ведет к возможному вымиранию.
2. Однако существует другая часть уравнения - удовольствие. Этот фактор более устойчивый, чем боль. Необходимость удовольствия настолько сильна, что человек готов вытерпеть сильную боль, лишь бы получить хоть маленькое удовольствие. Удовольствие - полезная вещь. Это наслаждение работой, воспоминания о прошлых заслугах, хорошая книга, хороший друг, голос ребенка, впервые произнесшего слово «папа», приключения и надежда, это хороший обед, поцелуй красивой девушки, занятие тем, что нравится. Человек выживает в тесной близости с другими людьми, и это выживание - удовольствие. Наградой за действия, способствующие выживанию, является удовольствие. Наказанием за разрушительные действия становится смерть или боль. Успехи повышают потенциал выживания по направлению к бесконечности. Неудачи понижают потенциал выживания по направлению к смерти. Человеческий ум занимается восприятием и хранением информации, составляя или рассчитывая выводы, формулируя или разрешая проблемы, имеющие отношение ко всем четырем динамикам выживания. Цель восприятия, хранения, составления выводов и разрешения проблем - направить свой организм по четырем динамикам к выживанию. Интеллект человека - это способность постигать, ставить и разрешать проблемы. Динамика - это жизненная хватка, энергичность и настойчивость в выживании. И динамика, и интеллект необходимы, чтобы чего-то добиться. Но динамики могут подавляться инграммами (бессознательными записями, возникшими в момент физической боли, потери сознания, в ситуациях, сопровождавшихся неприятными переживаниями, сильными эмоциями). И интеллект может подавляться инграммами, которые вводят в аналитический ум неверную или неправильно расцененную информацию. Аберрации, которые включают в себя ненормальное или нерациональное поведение, являются следствием инграмм. Ошибки интеллекта, аберрации - нерациональное поведение, психосоматические болезни - все это приводит к ослаблению потенциала выживания, подталкивает человека к смерти. Инграммы являются единственным источником всех аберраций и психосоматических заболеваний, они физически нарушают потенциал выживания человека. Моменты «бессознательности», когда аналитический ум ослаблен в большей или меньшей степени, - единственное состояние, когда можно получить инграммы. Инграмма - это момент «бессознательности», который содержит физическую боль или болезненные эмоции или ощущения. Инграмма недоступна для осмысления аналитическим умом как жизненный опыт. Люди не подозревают зачастую о наличии в их бессознательной психике инграмм, которые подталкивают к аберригированным нелепым формам поведения, к снижению потенциала выживания или даже к самоуничтожению. Почему человек действует разрушительно, нерационально, ведя войны, уничтожая целые народы, нарушая экологию? Что является причиной всех неврозов, психозов, сумасшествий, извращений, жестоких преступлений? Что толкает нас на мелкие и крупные глупости, ошибки? Главным образом причиной всего этого негативного человеческого поведения являются инграммы, которые образуются в «моменты бессознательности» - того состояния, которое вызывается наркозом, наркотиками, травмами, шоком, эмоционально-болезненными ситуациями и психотравмами. Если с помощью специальных психологических методов найти и «стереть» эти инграммы, очистить сознание от искажающего влияния инграмм, то

результатом будет возвращение сознания к действиям в оптимальном режиме выживания, возвращение физического и душевного здоровья. Так, достижения психологии могут способствовать существенному повышению потенциала выживания человека. В современной психологической литературе существует несколько концепций взаимосвязи мотивации деятельности (общения, поведения). Одна из них - теория каузальной атрибуции.

Под каузальной атрибуцией понимается истолкование субъектом межличностного восприятия причин и мотивов поведения других людей и развитие на этой основе способности предсказывать их будущее поведение. Экспериментальные исследования каузальной атрибуции показали следующее: а) человек объясняет свое поведение не так, как он объясняет поведение других людей; б) процессы каузальной атрибуции не подчиняются логическим нормам; в) человек склонен объяснять неудачные результаты своей деятельности внешними, а удачные - внутренними факторами. Теория мотивации достижения успехов и избегания неудач в различных видах деятельности. Зависимость между мотивацией и достижением успехов в деятельности не носит линейного характера, что особенно ярко проявляется в связи мотивации достижения успехов и качества работы. *Качество работы является наилучшим при среднем уровне мотивации и, как правило, ухудшается при слишком низком или слишком высоком.*

Мотивационные явления, неоднократно повторяясь, со временем становятся чертами личности человека. К таким чертам прежде всего можно отнести мотив достижения успехов и мотив избегания неудачи, а также определенный локус контроля, самооценку, уровень притязаний.

Мотив достижения успеха - стремление человека добиваться успехов в различных видах деятельности и общения. Мотив избегания неудачи - относительно устойчивое стремление человека избегать неудач в жизненных ситуациях, связанных с оценкой другими людьми результатов его деятельности и общения. Локус контроля - характеристика локализации причин, исходя из которых человек объясняет свое поведение и ответственность, как и наблюдаемое им поведение и ответственность других людей. Интернальный (внутренний) локус контроля - поиск причин поведения и ответственности в самом человеке, в себе; экстернальный (внешний) локус контроля локализация таких причин и ответственности вне человека, в окружающей его среде, судьбе. Самооценка - оценка личностью самой себя, своих возможностей, качеств, достоинств и недостатков, своего места среди других людей. Уровень притязаний (в нашем случае) - желаемый уровень самооценки личности (уровень «Я»), максимальный успех в том или ином виде деятельности (общения), которого рассчитывает добиться человек.

Личность характеризуют и такие мотивационные образования, как *потребность в общении (аффилиация), мотив власти, мотив оказания помощи людям (альтруизм) и агрессивность.* Это - мотивы, имеющие большое социальное значение, так как они определяют отношение личности к людям. Аффилиация - стремление человека быть в обществе других людей, наладить с ними эмоционально-положительные, добрые взаимоотношения. Антиподом мотиву аффилиации выступает мотив отвергания, который проявляется в боязни быть отвергнутым, не принятым лично знакомыми людьми. Мотив власти - стремление человека обладать властью над другими людьми, господствовать, управлять и распоряжаться ими. Альтруизм - стремление человека бескорыстно оказывать помощь людям, антипод - эгоизм как стремление удовлетворять своекорыстные личные потребности и интересы безотносительно к потребностям и интересам других людей и социальных групп. Агрессивность - стремление человека нанести физический, моральный или имущественный вред другим людям, причинить им неприятность. Наряду с тенденцией агрессивности у человека есть и тенденция ее торможения, мотив торможения агрессивных действий, связанный с оценкой собственных таких действий как нежелательных и неприятных, вызывающих сожаление и угрызения совести.

11. Психические состояния

Психические состояния представляют собой целостные характеристики психической деятельности за определенный период времени. Сменяясь, они сопровождают жизнь человека в его отношениях с людьми, обществом и т. д. В любом психическом состоянии можно выделить три общих измерения: *мотивационно-побудительное, эмоционально-оценочное и активационно-энергетическое* (определяющим выступает первое измерение).

Наряду с психическими состояниями отдельного человека существуют и «массовидные» состояния, т. е. психические состояния определенных общностей людей (микро- и макрогрупп, народов, обществ), В социологической и социально-психологической литературе специально рассматриваются два вида таких состояний - общественное мнение и общественное настроение.

Психические состояния человека характеризуются целостностью, подвижностью и относительной устойчивостью, взаимосвязью с психическими процессами и свойствами личности, индивидуальным своеобразием и типичностью, крайним многообразием, полярностью.

Целостность психических состояний проявляется в том, что они характеризуют в определенный промежуток времени всю психическую деятельность в целом, выражают конкретное взаимоотношение всех компонентов психики.

Подвижность психических состояний заключается в их изменчивости, в наличии стадий протекания (начало, определенная динамика и конец).

Психические состояния обладают относительной устойчивостью, их динамика менее выражена, чем динамика психических процессов (познавательных, волевых, эмоциональных). При этом психические процессы, состояния и свойства личности теснейшим образом взаимосвязаны между собой. Психические состояния влияют на психические процессы, являясь фоном их протекания. В то же время они выступают в качестве «строительного материала» для формирования качеств личности, прежде всего характерологических. Например, состояние сосредоточенности мобилизует процессы внимания, восприятия, памяти, мышления, воли и эмоций человека. В свою очередь это состояние, неоднократно повторяясь, может стать качеством личности - сосредоточенностью.

Психические состояния отличаются *крайним, многообразием и полярностью.* Последнее понятие означает, что каждому психическому состоянию человека соответствует противоположное состояние (уверенность - неуверенность, активность - пассивность, фрустрация - толерантность и т. д.).

Психические состояния человека можно классифицировать по таким основаниям: 1) в зависимости от роли личности и ситуации в возникновении психических состояний - личностные и ситуативные; 2) в зависимости от доминирующих (ведущих) компонентов (если таковые явно выступают) - интеллектуальные, волевые, эмоциональные и т. д.; 3) в зависимости от степени глубины - состояния (более или менее) глубокие либо поверхностные; 4) в зависимости от времени протекания - кратковременные, затяжные, длительные и т. д.; 5) в зависимости от влияния на личность - положительные и отрицательные, стенические, повышающие жизнедеятельность, и астенические; 6) в зависимости от степени осознанности - состояния более или менее осознанные; 7) в зависимости от причин, их вызывающих; 8) в зависимости от степени адекватности вызвавшей их объективной обстановки.

Можно выделить типичные положительные и отрицательные психические состояния, свойственные большинству людей как в повседневной жизни (любовь, счастье, горе и т. д.), так и в профессиональной деятельности, связанной с экстремальными (крайними, необычными) условиями. Сюда следует отнести психические состояния профессиональной пригодности, осознание значимости своей профессии, состояние

радости от успехов в работе, состояние волевой активности и т. д.
Огромное значение для эффективности трудовой деятельности имеет психическое состояние профессиональной заинтересованности .
Для состояния профессиональной заинтересованности характерны: осознание значимости профессиональной деятельности; стремление больше узнать о ней и активно действовать в ее области; концентрация внимания на круге объектов, связанных с данной областью (и при этом указанные объекты начинают занимать господствующее положение в сознании специалиста).
Разнообразие и творческий характер профессиональной деятельности делают возможным возникновение у работника психических состояний, близких по своему содержанию и структуре к состоянию творческого вдохновения, свойственного ученым, писателям, художникам, актерам, музыкантам. Оно выражается в творческом подъеме, обострении восприятия, повышении способности воспроизведения ранее запечатленного, возрастания и мощи воображения, возникновении целого ряда комбинаций оригинальных впечатлений и т. д.
Важное значение для эффективности профессиональной деятельности имеет психическое состояние готовности к ней в целом и к отдельным ее элементам - в частности.
Наряду с положительными (стеническими) состояниями у человека в процессе его жизнедеятельности (деятельности, общения) могут возникать и отрицательные (астенические) психические состояния. Например, нерешительность как психическое состояние может возникнуть не только при отсутствии у человека самостоятельности, уверенности в себе, но и ввиду новизны, неясности, запутанности той или иной жизненной ситуации в экстремальных (крайних) условиях. Такие условия приводят к возникновению состояния психической напряженности.
Можно и нужно говорить о состоянии сугубо операционной (операторной, «деловой») напряженности, т. е. напряженности, которая возникает как результат сложности выполняемой деятельности (трудности сенсорного различения, состояние бдительности, сложность зрительно-двигательной координации, интеллектуальная нагрузка и т. д.) и эмоциональной напряженности, вызванной эмоциональными экстремальными условиями (работой с людьми, в том числе с больными, правонарушителями и т. д.).

11.1. Агрессивность и агрессивное поведение

Начало изучения психологических механизмов агрессивности связано с именем Зигмунда Фрейда, выделившего два фундаментальных инстинкта - *инстинкт жизни* (созидательное начало в человеке, Эрос, проявляющееся, в частности, в сексуальном влечении) и *инстинкт смерти* (Танатос - начало разрушительное, с которым и связывается агрессивность). Эти инстинкты врожденные, вечные и неизменные. Отсюда и агрессивность как неотъемлемое свойство человеческой природы. Накапливающаяся энергия «агрессивного драйва» время от времени должна получать «разрядку» во вспышках агрессивности (это психоаналитические теории агрессивности). Психоаналитики считают, что для того, чтобы не произошло неконтролируемого насилия, неконтролируемой реализации агрессивности, нужно, чтобы агрессивная энергия постоянно разряжалась (наблюдениями за жестокими действиями, разрушением неодушевленных предметов, участием в спортивных состязаниях, достижением позиций доминирования, власти и пр.).
Есть теория, которая *уподобляет агрессивность человека агрессивности животных и объясняет это чисто биологически - как средство выжить в борьбе с другими существами, как средство защиты и утверждения себя, своей жизни через уничтожение или победу над соперником* (этологическая теория агрессивности). В этом смысле мужчина как активный защитник своей жизни (и жизни сородича) биологически запрограммирован на агрессивность. Таким образом, этологи рассматривают агрессивное

поведение человека как спонтанную врожденную реакцию. Эта точка зрения нашла свое выражение в работах К. Лоренца. Согласно Лоренцу, природа человеческой агрессивности инстинктивна, так же как и механизм, запрещающий умерщвлять себе подобных. Но Лоренц допускает возможность регуляции человеческой агрессивности и возлагает надежды на воспитание, усиление моральной ответственности людей за свое будущее. Но другие этологи считают, что люди при всем своем желании не могут осуществлять контроль над проявлениями своей агрессивности и поэтому войны, убийства, агрессивные стычки неизбежны, и в конце концов человечество погибнет от своей агрессивности в ядерной войне.

Позднее самой популярной теорией агрессивности стала *теория* «фрустрации- агрессии», суть которой в следующем: всякая фрустрация создает внутреннее побуждение или мотив к агрессии (Доллард Д.). Агрессивное поведение достаточно подробно изучали бихевиористы, они связывали агрессию и фрустрацию. Фрустрация - эмоциональное состояние человека, возникающее в случае появления непреодолимых препятствий на пути к достижению желаемой цели, фрустрация - это невозможность удовлетворения потребности («хочется, но нельзя либо невозможно достичь»). Любая агрессия может быть понята как вызванная какой-то фрустрацией. Агрессия может быть прямой (ругает, дерется и т. п.) либо косвенной (насмешка, критика), может быть непосредственной (в текущее время) либо отсроченной, может быть направлена на другого человека либо на себя самого - аутоагрессия (обвиняет себя, плачет, вплоть до самоубийства). Фрустрация и агрессия может возникать от социального сравнения («мне дали меньше, чем другим», «меня любят меньше, чем других»). Фрустрации способны накапливаться, усиливая и закрепляя агрессивность человека либо формируя комплекс неполноценности (это агрессия на самого себя); и в конечном счете агрессия выплескивается, как правило, не на виновника фрустрации (т. к. он сильнее вас, он может вас фрустрировать), а на тех, кто «послабее» (хотя эти «слабые» фактически невиновны), либо на тех «слабых», кого в данный момент назвали «врагом». Агрессия - это однобокое, подпитанное отрицательными эмоциями отражение реальности, приводящее к искажению, необъективности, неверности понимания действительности, к неадекватному поведению. Часто анализ показывает, что агрессия преследовала какую-либо позитивную цель для человека, но выбранный агрессивный способ поведения является неудачным, неадекватным, приводит к обострению конфликта и ухудшению ситуации. Чем более фрустрирована и невротична личность, тем чаще и острее осуществляется неадекватное агрессивное поведение. В теорию фрустрации-агрессии Берковиц ввел три существенных поправки: 1) фрустрация не обязательно реализуется в агрессивных действиях, но она стимулирует готовность к ним; 2) даже при готовности агрессия не возникает без надлежащих условий; 3) выход из фрустрирующей ситуации с помощью агрессивных действий воспитывает у человека привычку к подобным действиям. К тому же не всякая агрессия провоцируется фрустрацией - агрессия может возникать, например, с «позиции силы» и являться выражением властности, и тогда ни о какой фрустрации речи быть не может. Исследование условий, при которых ситуация фрустрации ведет к возникновению агрессивных действий, показало, что влияют факторы: сходство-несходство агрессоров и жертвы, оправданность-неоправданность агрессии, наличие собственно агрессивности как личностной характеристики конкретного человека. В настоящее время стали рассматривать агрессию как один из возможных выходов из фрустрирующей ситуации, но не как неизбежный (Розенцвейг).

Теория социального научения агрессии утверждает, что фрустрация, межличностный конфликт облегчают проявление агрессии, являются необходимым, но недостаточным условием ее возникновения. Для того чтобы в ситуации фрустрации возникло агрессивное поведение, необходимо наличие у человека предрасположенности вести себя агрессивно в подобных ситуациях. Такая предрасположенность формируется и закрепляется через социальное научение: наблюдая поведение окружающих, собственный удачный опыт

применения агрессии. Таким образом, первостепенная роль в формировании агрессивных личностных предрасположенностей отводится социальному окружению. В настоящее время эта теория занимает господствующее положение.

Наиболее известным представителем поведенческого подхода к агрессии является Арнольд Басе. Он определяет фрустрацию как блокирование процесса желательного поведения и вводит понятие атаки - акта, поставляющего организму враждебные стимулы. При этом атака вызывает сильную агрессивную реакцию, а фрустрация - слабую. Басе указал на ряд факторов, от которых зависит сила агрессивных привычек:

- частота и интенсивность случаев, в которых человек был атакован, фрустрирован, раздражен. Люди, которые получали много гневных стимулов, будут с большей вероятностью реагировать агрессивно, чем те, которые получили меньше таких стимулов;
- частое достижение успеха путем агрессии приводит к закреплению агрессивных привычек. Успех может быть внутренним (резкое ослабление гнева, удовлетворенность) либо внешним (устранение препятствия или достижение желаемой цели либо вознаграждения). Выработавшаяся привычка к агрессии, атаке может делать невозможным для человека различение ситуаций, в которых нужна или не нужна агрессия - он везде и всюду склонен реагировать агрессивно;
- культурные и субкультурные нормы, усваиваемые человеком, могут облегчить развитие у него агрессивности (с детства видит агрессивные мультики и фильмы, усваивает нормы агрессивности);
- влияет темперамент человека: такие качества темперамента, как импульсивность, интенсивность реакций, уровень активности, провоцируют закрепление агрессивных форм поведения и формирования агрессивности как черты личности;
- стремление к самоуважению, к защите от группового давления, стремление к независимости вызывает первоначально тенденцию к непослушанию, а затем, встречая сопротивление окружающих, провоцирует человека к проявлению агрессивных форм поведения.

Басе считает, что нужно учитывать различия между отдельными видами агрессии. Для классификации агрессивного поведения он предлагает три дихотомии: физическая - вербальная агрессия, активная - пассивная, направленная - ненаправленная.

Прямой целью физической агрессии может быть причинение боли или повреждения другому человеку. Оценка интенсивности агрессии дается на основании того, насколько вероятно, что агрессия повлечет за собой ранение и насколько тяжелым оно может быть. Тот, кто стреляет в человека с близкого расстояния, агрессивнее того, кто дает ему пинка.

Вербальные агрессии тоже выступают как болезненные и оскорбительные, иногда «словом можно убить». Вербальной агрессией можно считать следующие высказывания:

- многочисленные отпоры;
- отрицательные отзывы и критические замечания;
- выражение отрицательных эмоций, например, недовольства, в виде брани, затаенной обиды, недоверия, ненависти;
- высказывание мыслей и желаний агрессивного содержания; («Убить тебя надо»), или проклятий;
- оскорбления;
- угрозы, принуждения и вымогательства;
- упреки и обвинения;
- ирония, издевки, обидные и оскорбительные шутки;
- простой крик без формулирования речевого выражения, рев;
- скрытая в мечтах, фантазиях агрессия, выражается вербально или в мыслях, реже в рисунках.

Прямая агрессия непосредственно направлена против жертвы, при косвенной агрессии жертва не присутствует, а о ней распространяется клевета, или же отрицательно отзываются о работах жертвы, или агрессия направляется против объектов-заменителей,

представителей «круга» жертвы.
Басе указывал, что следует различать враждебность и агрессивность. Враждебность выражается чувством возмущения, обиды и подозрительности. Причем враждебная личность не обязательно агрессивна, и наоборот.
Другой известный представитель поведенческого подхода, А. Бандура, подчеркивал, что если человек с детства видит примеры агрессивного поведения людей, особенно родителей, то в силу подражания он обучается агрессивным действиям. Исследования показали, что агрессивные мальчики воспитывались родителями, применявшими по отношению к ним физическое насилие - они могли вести себя покорно дома, но по отношению к ровесникам и посторонним людям проявляли больше агрессивности, чем их товарищи, у которых в семье была иная, мирная ситуация. Именно поэтому ряд исследователей считает физическое наказание ребенка - моделью агрессивного поведения, передаваемого ребенку взрослыми. Наказание может быть эффективным только при соблюдении таких условий, как позитивное отношение наказывающего к наказываемому и принятие наказываемым норм наказывающего.
Наконец, следует упомянуть последнюю по времени возникновения *теорию принуждающей силы.* Суть этой теории достаточно проста: физическое насилие (сила принуждения) используется в качестве достижения желаемого тогда, когда исчерпаны (или отсутствуют) другие способы (сила убеждения).
В связи с этим Фишбах выделяет инструментальный вид агрессии, когда она используется в качестве средства достижения какой-либо цели, причем причинение ущерба не является целью, а лишь средством воздействия. Враждебная агрессия, по мнению Фишбаха, направлена на причинение боли и ущерба жертве, ее можно рассматривать в качестве агрессии во имя агрессии. Роль биологических факторов в возникновении агрессии не сбрасывается со счета: подкорковые структуры мозга, гипоталамус, лимбическая система опосредуют агрессивное поведение, налагая свои ограничения на тип усваиваемых в процессе обучения агрессивных реакций. «Можно представить предельные случаи, когда поведение определяется только свойствами личности или только ситуацией: в первом случае это нечто специфически психопатологическое (агрессивный психопат), во втором - крайне автоматизированное поведение по типу «стимул-реакция». Но, как правило, в промежуточных случаях поведение обусловлено как личностными, так и ситуационными факторами и, более того, является при этом результатом взаимовлияния индивидуальных предрасположенностей и особенностей актуальной ситуации».
К настоящему времени различными авторами предложено много определений агрессии: во-первых, под агрессией понимается сильная активность, стремление к самоутверждению, внутренняя сила, дающая возможность человеку противостоять внешним силам (Ф. Аллан); во-вторых, под агрессией понимаются акты и реакции враждебности, атаки, разрушения, проявления силы в попытке нанести вред или ущерб другому человеку, объекту или обществу (Х. Дельгадо).
Различают агрессию как специфическую форму поведения и агрессивность как психическое свойство личности.
Например, Басе определяет агрессию «как реакцию, как физическое действие или угрозу такого действия со стороны одного человека, которые уменьшают свободу или генетическую приспособленность другого человека, в результате чего организм другого человека получает болевые стимулы».
В настоящее время все больше утверждается представление об агрессии как мотивированных внешних действиях, нарушающих нормы и правила сосуществования, наносящих вред, причиняющих боль и страдание людям.
Не менее существенно рассматривать *агрессию не только как поведение, но и как психическое состояние, выделяя познавательный, эмоциональный и волевой компоненты.*
Познавательный компонент заключается в понимании ситуации как угрожающей, в видении объекта для нападения. Некоторые психологи, например, Лазарус, считают

основным возбудителем агрессии угрозу, полагая, что угроза вызывает стресс, а агрессия уже является реакцией на стресс. Но далеко не всякая угроза вызывает агрессию, и не всегда агрессивное состояние провоцируется угрозой.

Важен и эмоциональный компонент агрессивного состояния - здесь прежде всего выделяется гнев: часто при подготовке и в процессе осуществления агрессии человек испытыват сильную эмоцию гнева, ярости. Но не всегда агрессия сопровождается гневом и не всякий гнев приводит к агрессии. Эмоциональные переживания недоброжелательности, злости, мстительности также часто сопровождают агрессивные действия, но они далеко не всегда приводят к агрессии. Волевой компонент агрессивного действия четко выражен: присутствует целеустремленность, настойчивость, решимость, инициативность, смелость.

Агрессивность - свойство личности, заключающееся в готовности и предпочтении использования насильственных средств для реализации своих целей. Агрессия - проявление агрессивности в деструктивных действиях, целью которых является нанесение вреда тому или иному лицу. Агрессивность у различных лиц может иметь различную степень выраженности - от почти полного отсутствия до предельного развития. Вероятно, гармонически развитая личность должна обладать определенной степенью агрессивности. Потребности индивидуального развития и общественной практики должны формировать в людях способность к устранению препятствий, а подчас и к физическому преодолению того, что противодействует этому процессу. Полное отсутствие агрессивности приводит к податливости, неспособности занять активную жизненную позицию. Вместе с тем чрезмерное развитие агрессивности по типу акцентуации начинает определять весь облик личности, превращает ее в конфликтную, неспособную на социальную кооперацию, а в своем крайнем выражении является патологией (социальной и клинической): агрессия утрачивает рационально-избирательную направленность и становится привычным способом поведения, проявляясь в неоправданной враждебности, злобности, жестокости, негативизме.

Агрессивные проявления могут являться: 1) средством достижения определенной цели, 2)способом психологической разрядки, замещения блокированной потребности, 3) самоцелью, 4) способом удовлетворения потребности в самореализации и самоутверждении.

Таким образом, агрессивность человека неоднородна, варьирует от слабой до крайней степени, различна по своей модальности и назначению. Можно выделить параметры агрессивности различной модальности, отличающиеся: 1) интенсивностью агрессии, ее жестокостью; 2) направленностью на конкретное лицо либо вообще на всех людей; 3) ситуативностью или устойчивостью агрессивных тенденций личности. Условно можно выделить следующие разновидности поведения с точки зрения агрессивности:

1) антиагрессивность - негативное отношение к любым агрессивным проявлениям человека, который всегда старается примириться с людьми, считает для себя невозможным бить слабого, женщину, детей, калеку; в случае конфликта считает, что лучше уйти, стерпеть или обратиться в милицию, обороняется лишь при явном физическом нападении;

2) интринсивная агрессия, мотивированная удовлетворением, получаемым от выполнения условно-агрессивной деятельности (игры, борьба, соревнования), не имеющая цели причинения вреда. Таким образом, спорт является социально приемлемой формой проявления агрессивных тенденций человека, своеобразной разрядкой агрессии, а также формой самоутверждения, повышения социального статуса и получения материальных благ (для профессиональных спортсменов);

3) агрессивность недифференцированная - несильное проявление агрессии, выражающееся в раздражительности и скандалах по любому поводу и с самыми различными людьми, во вспыльчивости, резкости, грубости. Но эти люди могут дойти до физической агрессии и даже преступления на семейно-бытовой почве;

4) агрессивность локальная, или импульсивная, - агрессия проявляется как непосредственная реакция на ситуацию конфликта, человек может словесно оскорбить противника (вербальная агрессия), но допускает и физические средства агрессии, может ударить, избить и т. п. Степень общего раздражения выражена меньше, чем в предыдущем подтипе;
5) условная, инструментальная агрессия, связанная с самоутверждением, например в мальчишеской возне;
6) агрессивность враждебная - устойчивые эмоции злости, ненависти, зависти, человек свою враждебность проявляет открыто, но не стремится к столкновению сторон, реальная физическая агрессия может быть и не очень выраженной. Ненависть может быть направлена на конкретное лицо, посторонние незнакомые люди могут вызывать у такого человека раздражение и злобу без всякого повода. Возникает желание унизить другого человека, чувствуя к нему презрение и ненависть, но этим добиться уважения окружающих. В драках хладнокровен, в случае победы вспоминает драку с удовольствием. Свою агрессию может вначале сдерживать, а потом мстит (разными способами: клеветой, интригами, физической агрессией). В случае перевеса сил и вероятности безнаказанности может дойти до убийства. В целом к людям относится враждебно;
7) инструментальная агрессия - для достижения какой-либо значимой цели;
8) жестокая агрессия - насилие и агрессия как самоцель, агрессивные действия всегда превышают действия противника, отличаются излишней жестокостью и особой злостностью: минимальный повод и максимальная жестокость. Такие люди совершают особо жестокие преступления;
9) психопатическая агрессия - жестокая и часто бессмысленная агрессия, повторяющиеся акты агрессии (агрессивный психопат, «маньяк-убийца»);
10) агрессия по мотиву групповой солидарности - агрессия или даже убийство совершается вследствие стремления следовать групповым традициям, утвердить себя в глазах своей группы, желание получить одобрение своей группы, показать свою силу, решительность, бесстрашие. Этот вид агрессии часто проявляется в группах подростков. Военная агрессия (действия военнослужащих в боевых условиях, убийство врага) является социально признанной и одобряемой формой агрессии по мотиву групповой (или национальной) солидарности, реализуются социальные традиции «защиты отечества», «защиты определенных идей», например, защиты демократии, защиты правопорядка и т. п.;
11) сексуальная агрессия различной степени - от сексуальной грубости до изнасилования или сексуального издевательства и убийства. Фрейд писал, что сексуальность большинства мужчин содержит в себе примесь агрессии, желания подчинять, так что садизм - просто обособление и гипертрофия агрессивного компонента, свойственного нормальной сексуальности. Связь секса и агрессии подтверждается и экспериментально. Эндокринологи констатировали, что агрессивное поведение самцов и их сексуальная активность обусловлены влиянием одних и тех же гормонов - андрогенов, а психологи - что выраженные компоненты агрессивности присутствуют в эротических фантазиях, а отчасти и в сексуальном поведении мужчин. А с другой стороны, подавление сексуальных влечений, сексуальная неудовлетворенность людей также сопровождается ростом раздражения и агрессивных импульсов; отказ женщины от удовлетворения сексуального желания мужчины приводит опять же к агрессии. Условная агрессия и половое возбуждение, по-видимому, взаимодействуют у людей, как и у некоторых животных, взаимно усиливая друг друга. Например, у мальчиков-подростков эрекция часто возникает во время возни, силовой борьбы, но никогда - в настоящей драке. Игра влюбленных, когда мужчина как бы «охотится» за женщиной, преодолевая ее условную борьбу и сопротивление, очень сексуально возбуждает его, т. е. тут условный «насильник» выступает и как соблазнитель. Но есть группа мужчин, которые могут испытать

сексуальное возбуждение и удовольствие только в случае действительной агрессии, насилия, избиения, унижения женщины. Такая патологическая сексуальность часто перерастает в сексуальный садизм, сексуальные убийства.
Для диагностики уровня агрессивности может использоваться опросник Басса - Дарки.

КОНТРОЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ

1. Каково соотношение общего и индивидуального в психике человека?
2. Какие способности выделяют у людей? Каков критерий наличия способностей?
3. Какое определение темпераменту можно дать? У младенца уже есть темперамент?
4. Какие теории темперамента Вы знаете? Охарактеризуйте сильные и слабые стороны своего темперамента.
5. К какому конституционному типу вы себя относите?
6. Что такое психосоциотип? Определите свой психосоциотип и укажите, с каким типом людей у вас будут отношения ревизии, дуальные и конфликтные отношения и почему.
7. В чем отличие характера от темперамента? Какие акцентуации характера встречаются у людей и, возможно, намечаются у вас?
8. Влияет ли самооценка и уровень притязаний на жизненную судьбу человека?
9. Что такое комплекс неполноценности? Можете ли вы осознать свой жизненный сценарий?
10. Оцените, вы более визуалист или кинестетик?
11. Какой доминирующий инстинкт, на ваш взгляд, преобладает у вас?
12. Выполните индивидуальное психологическое задание: определите и проанализируйте свой темперамент, пси-хосоциотип, сенсорный тип, характер, акцентуации характера, самооценку и уровень притязаний, доминирующий тип инстинктов.
13. Какие мотивы поведения являются преобладающими у вас?
14. Охарактеризуйте психические состояния людей.
15. В чем отличие уверенного и агрессивного поведения? Какие теории и виды агрессивности вы можете выделить?
16. Составьте структурно-логические схемы по изучаемому материалу, сравните с приведенными схемами, дополняя их.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Алексеева А. А., Громова Л. А.* Психогеометрия для менеджеров. Л., 1991.
2. *Берн Э.* Люди, которые играют в игры. СПб., 1992.
3. *Гарбузов В. И.* Практическая психотерапия. СПб., 1994.
4. Психология и психоанализ характера. Саратов, 1997.
5. *Крупное А. И.* Психологические проявления и структура темперамента. М., 1992.
6. *Леонгардт К.* Акцентуированные личности. Киев, 1980.
7. *Седых Р. К.* Информационный психоанализ. Соционика как метапсихология. М., 1994.
8. *Филатова Е. С.* Соционика для вас. Новосибирск, 1993.
9. *Фейдимен Дж., Фрейгер Р.* Личность и личностный рост. Вып 1,2,3. М., 1992.
10. *Люшер.* Цвет вашего характера. М., 1997.
11. Тайна характера. Чтение характера по лицу. Харьков, 1996.
12. Тайна характера. Психологические типы. Харьков, 1996.
13. *Паренс Г.* Агрессия наших детей. М., 1997.
14. *Александровский Ю.А.* Пограничные психические расстройства. М., 1997.
15. *Бороздина А. В.* Психология характера. Исторический очерк. МГУ, 1997.
16. *Колесников В. Н.* Лекции по психологии индивидуальности. М., 1996.
17. *Русалов В.М.* Опросник формально-динамических свойств индивидуальности. М.,

1997.
18. *Собчик Л.Н.* Характер и судьба. М., 1996.
19. *Еникеева Д.* Плохой характер или невроз? М., 1997.
20. *Леонтьев Д. А.* Очерк психологии личности. М., 1997.
21. *Хорни К.* Собр. соч. Т. 3. Наши внутренние конфликты. Невроз и развитие личности. М., 1997.
22. *Корнилова Т. В.* Диагностика мотивации и готовности к риску. М., 1997.
23. Нейропсихология индивидуальных различий. М., 1997.
24. *Шадриков В.Д.* Способности человека. М.; Воронеж, 1997.
25. *Якобсон П. М.* Психология чувств и мотивация. М., 1998.
26. *Адлер А.* Понять природу человека. СПб., 1997.
27. *Альберти, Эммонс.* Самоутверждающее поведение: выпрямись, выскажись, возрази. СПб., 1998.
28. *Бэрон Р., Ричардсон Д.* Агрессия. Спб., 1997.
29. *Делакур Ж. Б.* Большой словарь характеров. Ростов н/ Д, 1997.
30. *Кляйн Мелани.* Зависть и благодарность: исследование бессознательных источников. Спб., 1997.
31. *Коваль Н.А., Родионова Е.В.* Методика исследования индивидуального духовного пространства. М.; Тамбов, 1997.
32. *Мясищев В. Н.* Психология отношений. Избр. Псих. тр. М., 1996.

Глава 6 СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФЕНОМЕНЫ

Человек - социальное существо, его жизнь и развитие невозможно без общения и взаимодействия с людьми. Социальная психология изучает, как люди общаются и взаимодействуют друг с другом, что они думают друг о друге, как они влияют друг на друга и как относятся друг к Другу, выявляет, как социальные условия влияют на поведение людей.

1. Психология общения

1.1. Функции и структура общения

Общение - специфическая форма взаимодействия человека с другими людьми как членами общества; в общении реализуются социальные отношения людей.

В общении выделяют три взаимосвязанных стороны: коммуникативная сторона общения состоит в обмене информацией между людьми; интерактивная сторона заключается в организации взаимодействия между людьми, например, нужно согласовать действия, распределить функции или повлиять на настроение, поведение, убеждения собеседника; перцептивная сторона общения включает процесс восприятия друг друга партнерами по общению и установление на этой основе взаимопонимания.

К средствам общения относятся: 1. Язык - система слов, выражений и правил их соединения в осмысленные высказывания, используемые для общения. Слова и правила их употребление едины для всех говорящих на данном языке. Это и делает возможным общение при помощи языка: если я говорю «стол», я уверен, что любой мой собеседник соединяет с этим словом те же понятия, что и я, - это объективное социальное значение слова можно назвать знаком языка. Но объективное значение слова преломляется для человека через призму его собственной деятельности и образует уже свой личностный, «субъективный» смысл - поэтому не всегда мы правильно понимаем друг друга.

2. Интонация, эмоциональная выразительность, которая способна придавать разный смысл одной и той же фразе.

3. Мимика, поза, взгляд собеседника могут усиливать, дополнять или опровергать смысл

фразы.
4. Жесты как средства общения могут быть как общепринятыми, т. е. иметь закрепленные за ними значения, или экспрессивными, т. е. служить для большей выразительности речи.
5. Расстояние, на котором общаются собеседники, зависит от культурных, национальных традиций, от степени доверия к собеседнику.
В процедуре общения выделяют следующие этапы:
1. Потребность в общении (необходимо сообщить или узнать информацию, повлиять на собеседника и т. п.) - побуждает человека вступить в контакт с другими людьми.
2. Ориентировка в целях общения, в ситуации общения.
3. Ориентировка в личности собеседника.
4. Планирование содержания своего сообщения - человек представляет себе (обычно бессознательно), что именно скажет.
5. Бессознательно (иногда сознательно) человек выбирает конкретные средства, фразы, которыми будет пользоваться, решает как говорить, как себя вести.
6. Восприятие и оценка ответной реакции собеседника, контроль эффективности общения на основе установления обратной связи.
7. Корректировка направления, стиля, методов общения. Если какое-либо из звеньев акта общения нарушено, то
говорящему не удается добиться ожидаемых результатов общения - оно окажется неэффективным. Эти умения называют «социальным интеллектом», «практически-психологическим умом», «коммуникативной компетентностью», «коммуникабельностью».
Коммуникативная компетентность. Стратегии, тактики, виды общения.
Коммуникация - процесс двустороннего обмена информацией, ведущей ко взаимному пониманию. «Коммуникация» в переводе с латыни означает «общее, разделяемое со всеми». Если не достигается взаимопонимание, то коммуникация не состоялась. Чтобы убедиться в успехе коммуникации, необходимо иметь обратную связь о том, как люди вас поняли, как они воспринимают вас, как относятся к проблеме.
Коммуникативная компетентность - способность устанавливать и поддерживать необходимые контакты с другими людьми. Для эффективной коммуникации характерно: достижение взаимопонимания партнеров, лучшее понимание ситуации и предмета общения (достижение большей определенности в понимании ситуации способствует разрешению проблем, обеспечивает достижение целей с оптимальным расходованием ресурсов). *Коммуникативная компетентность рассматривается как система внутренних ресурсов, необходимых для построения эффективной коммуникации в определенном круге ситуаций межличностного взаимодействия.*
Причинами плохой коммуникации могут быть:
а) стереотипы - упрощенные мнения относительно отдельных лиц или ситуаций, в результате нет объективного анализа и понимания людей, ситуаций, проблем;
б) «предвзятые представления» - склонность отвергать все, что противоречит собственным взглядам, что ново, необычно («Мы верим тому, чему хотим верить»). Мы редко осознаем, что толкование событий другим человеком столь же законно, как и наше собственное;
в) плохие отношения между людьми, поскольку если отношение человека враждебное, то трудно его убедить в справедливости вашего взгляда;
г) отсутствие внимания и интереса собеседника, а интерес возникает, когда человек осознает значение информации для себя (с помощью этой информации можно получить желаемое или предупредить нежелательное развитие событий);
д) пренебрежение фактами, т. е. привычка делать выводы-заключения при отсутствии достаточного числа фактов;
е) ошибки в построении высказываний: неправильный выбор слов, сложность сообщения, слабая убедительность, нелогичность и т. п.;

ж) неверный выбор стратегии и тактики общения.
Стратегии общения: 1) открытое - закрытое общение; 2) монологическое-диалогическое; 3) ролевое (исходя из социальной роли) - личностное (общение «по душам»).
Открытое общение - желание и умение выразить полно свою точку зрения и готовность учесть позиции других. Закрытое общение - нежелание либо неумение выразить понятно свою точку зрения, свое отношение, имеющуюся информацию. Использование закрытых коммуникаций оправдано в случаях: 1) если есть значительная разница в степени предметной компетентности и бессмысленно тратить время и силы на поднятие компетентности «низкой стороны»; 2) в конфликтных ситуациях открытие своих чувств, планов противнику нецелесообразно. Открытые коммуникации эффективны, если есть сопоставимость, но не тождественность предметных позиций (обмен мнениями, замыслами). «Одностороннее выспрашивание» - полузакрытая коммуникация, в которой человек пытается выяснить позиции другого человека и в то же время не раскрывает своей позиции. «Истерическое предъявление проблемы» - человек открыто выражает свои чувства, проблемы, обстоятельства, не интересуясь тем, желает ли другой человек «войти в чужие обстоятельства», слушать «излияния».
Виды общения
1. «Контакт масок» - формальное общение, когда отсутствует стремление понять и учитывать особенности личности собеседника, используются привычные маски (вежливости, строгости, безразличия, скромности, участливости и т. п.) - набор выражений лица, жестов, стандартных фраз, позволяющих скрыть истинные эмоции, отношение к собеседнику. В городе контакт масок даже необходим в некоторых ситуациях, чтобы люди «не задевали» друг друга без надобности, чтобы «отгородиться» от собеседника.
2. Примитивное общение, когда оценивают другого человека как нужный или мешающий объект: если нужен - то активно вступают в контакт, если мешает - оттолкнут ли последуют агрессивные грубые реплики. Если получили от собеседника желаемое, то теряют интерес к нему и не скрывают этого.
3. Формально-ролевое общение, когда регламентированы и содержание и средства общения и вместо знания личности собеседника обходятся знанием его социальной роли.

4. Деловое общение, когда учитывают особенности личности, характера, возраста, настроения собеседника, но интересы дела более значимы, чем возможные личностные расхождения.
5. Духовное. Межличностное общение друзей, когда можно затронуть любую тему и не обязательно прибегать к помощи слов - друг поймет вас и по выражению лица, движениям, интонации. Такое общение возможно тогда, когда каждый участник имеет образ собеседника, знает его личность, интересы, убеждения, отношение, может предвидеть его реакции.
6. Манипулятивное общение направлено на извлечение выгоды от собеседника с использованием разных приемов (лесть, запугивание, «пускание пыли в глаза», обман, демонстрация доброты) в зависимости от особенностей личности собеседника.
7. Светское общение. Суть светского общения в его беспредметности, т. е. люди говорят не то, что думают, а то, что положено говорить в подобных случаях; это общение закрытое, потому что точки зрения людей по тому или иному вопросу не имеют никакого значения и не определяют характера коммуникаций.
Кодекс светского общения: 1) вежливость, такт: «соблюдай интересы другого»; 2) одобрение, согласие: «не порицай другого», «избегай возражений»; 3) симпатия: «будь доброжелателен, приветлив».
Кодекс делового общения иной: 1) принцип кооперативное™: «твой вклад должен быть таким, какого требует совместно принятое направление разговора»; 2) принцип

достаточности информации - «говори не больше и не меньше, чем требуется в данный момент»; 3) принцип качества информации - «не ври»; 4) принцип целесообразности - «не отклоняйся от темы, сумей найти решение»; 5) «выражай мысль ясно и убедительно для собеседника»; 6) «умей слушать и понять нужную мысль»; 7) «умей учесть индивидуальные особенности собеседника ради интересов дела».

Если один собеседник ориентируется на принцип «вежливости», а другой - на принцип кооперативности, они могут попасть в нелепую, неэффективную коммуникацию. Следовательно, правила общения должны быть согласованы и соблюдаться обоими участниками.

Тактика общения - реализация в конкретной ситуации коммуникативной стратегии на основе владения техниками и знания правил общения. Техника общения - совокупность конкретных коммуникативных умений: говорить и слушать.

Позиции в общении выделяют следующие: 1) доброжелательная позиция принятия собеседника; 2) нейтральная позиция; 3) враждебная позиция непринятия собеседника; 4) доминирование, или «общение сверху»; 5) «общение на равных»; 6) подчинение, или позиция «снизу». Из сопоставления этих двух факторов-векторов по кругу Лири выявляет 8 индивидуальных стилей общения:

Анализ позиций в общении осуществляется и в концепции трансактного анализа (Э. Берн).

1.2. Трансактный анализ общения

Трансактный анализ общения выделяет три основные позиции: Ребенка, Родителя, Взрослого, которые могут неоднократно сменять одна другую в течение дня - или одна из них может преобладать в поведении человека. С позиции Ребенка человек смотрит на другого как бы снизу вверх, с готовностью подчиняется, испытывая радость от того, что его любят, но одновременно и чувство неуверенности, беззащитности. Эта позиция, являясь основной в детстве, нередко встречается и у взрослых. Так, иногда молодая женщина в общении с мужем хочет почувствовать себя вновь озорной девчонкой, оберегаемой от всяческих невзгод. Муж в таких ситуациях занимает позицию Родителя, демонстрирует уверенность, покровительство, но одновременно и безапелляционность, приказной тон. В другое время, например, общаясь со своими родителями, он сам занимает позицию Ребенка.

При общении с коллегами обычно стремятся занять позицию Взрослого, предусматривающую спокойный тон, выдержку, солидность, ответственность за свои поступки, равноправие в общении.

С позиции Родителя «играются» роли старого отца, старшей сестры, внимательного супруга, педагога, врача, начальника, продавца, говорящего «Зайдите завтра». С позиции Ребенка - роли молодого специалиста, аспиранта-соискателя, артиста-любимца публики. С позиции Взрослого - роли соседа, случайного попутчика, сослуживца, знающего себе цену и др.

В позиции «Родителя» могут быть две разновидности: 1) *«карающий Родитель»* - указывает, приказывает, критикует, карает за непослушание и ошибки; 2) *«опекающий*

Родитель» - советует в мягкой форме, защищает, опекает, помогает, поддерживает, сочувствует, жалеет, заботится, прощает ошибки и обиды.
В позиции Ребенка выделяют: *«послушного ребенка» и «бунтующего ребенка»* («Не хочу. Не буду, отстаньте! А тебе какое дело? Как хочу, так и буду делать!» и т. п.).
Наиболее успешным и эффективным является общение двух собеседников с позиции Взрослых; могут друг друга понять и два Ребенка.
Трансакция-единица взаимодействия партнеров по общению, сопровождающая заданием позиций каждого (изображается стрелкой, идущей от выбранной позиции одного собеседника к предполагаемой позиции другого участника общения).
Общение Родителя и Взрослого динамично: либо Взрослый своим спокойным, независимым, ответственным поведением собьет спесь с Родителя и переведет его в равноправную «взрослую» позицию, либо Родитель сумеет подавить собеседника и перевести его в позицию подчиняющегося или бунтующего Ребенка.
Общение Взрослого и Ребенка столь же динамично: либо Взрослый сумеет побудить ребенка серьезно и ответственно отнестись к обсуждаемой проблеме и перейти в позицию Взрослого, либо беспомощность Ребенка спровоцирует переход Взрослого к позиции опекающего Родителя. Общение Родителя и Ребенка взаимодополняемо, поэтому часто реализуется в общении, хотя может носить как спокойный характер («послушный Ребенок»), так и конфликтный характер («бунтующий Ребенок»).
Встречаются замаскированные виды общения, где внешний (социальный) уровень общения не совладает, маскирует истинный психологический уровень общения. Например, общение продавца и покупателя может внешне носить равноправный характер двух Взрослых, а фактически диалог продавца («Вещь хорошая, но дорогая») и покупателя («Именно это я и возьму») был на уровне Родитель (продавец) и Ребенок (покупатель).

1.3. Вербальные и невербальные средства общения

Общение, будучи сложным социально-психологическим процессом взаимопонимания между людьми, осуществляется по следующим основным каналам: речевой (вербальный - от латинского слова устный, словесный) и неречевой (невербальный) каналы общения. Речь как средство общения одновременно выступает и как источник информации, и как способ воздействия на собеседника.
В структуру речевого общения входят:
1. Значение и смысл слов, фраз («Разум человека проявляется в ясности его речи»). Играет важную роль точность употребления слова, его выразительность и доступность, правильность построения фразы и ее доходчивость, правильность произношения звуков, слов, выразительность и смысл интонации.
2. Речевые звуковые явления: темп речи (быстрый, средний, замедленный), модуляция высоты голоса (плавная, резкая), тональность голоса (высокая, низкая), ритм (равномерный, прерывистый), тембр (раскатистый, хриплый, скрипучий), интонация, дикция речи. Наблюдения показывают, что наиболее привлекательной в общении является плавная, спокойная, размеренная манера речи.
3. Выразительные качества голоса: характерные специфические звуки, возникающие при общении: смех, хмыкание, плач, шепот, вздохи и др.; разделительные звуки - это кашель; нулевые звуки - паузы, а также звуки назализации - «хм-хм», «э-э-э» и др.
Исследования показывают, что в ежедневном акте коммуникации человека слова составляют 7%, звуки интонации - 38 %, неречевое взаимодействие - 53%.
Невербальные средства общения изучают следующие науки:
1. Кинестика изучает внешние проявления человеческих чувств и эмоций; мимика изучает движение мышц лица, жестика исследует жестовые движения отдельных частей тела, пантомимика изучает моторику всего тела: позы, осанку, поклоны, походку.

2. Таксика изучает прикосновение в ситуации общения: рукопожатие, поцелуи, дотрагивание, поглаживание, отталкивание и пр.
3. Проксемика исследует расположение людей в пространстве при общении. Выделяют следующие зоны дистанции в человеческом контакте:
• 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, прикосновение. Исследования показывают, что нарушение интимной зоны влечет определенные физиологические изменения в организме: учащение биения сердца, повышенное выделения адреналина, прилив крови к голове и пр. Преждевременное вторжение в интимную зону в процессе общения всегда воспринимается собеседником как покушение на его неприкосновенность;
• личная, или персональная зона (45-120 см) для обыденной беседы с друзьями и коллегами предполагает только визуально-зрительный контакт между партнерами, поддерживающими разговор;
• социальная зона (120-400 см) обычно соблюдается во время официальных встреч в кабинетах, преподавательских и других служебных помещениях, как правило, с теми, кого не очень знают;
• публичная зона (свыше 400 см) подразумевает общение с большой группой людей - в лекционной аудитории, на митинге и пр.
Мимика - движения мышц лица, отражающие внутреннее эмоциональное состояние - способна дать истинную информацию о том, что переживает человек. Мимические выражения несут более 70% информации, т. е. глаза, взгляд, лицо человека способны сказать больше, чем произнесенные слова. Так, замечено, что человек пытается скрыть свою информацию (или лжет), если его глаза встречаются с глазами партнера менее 1/3 времени разговора.
По своей специфике взгляд может быть: деловым, когда он фиксируется в районе лба собеседника, это предполагает создание серьёзной атмосферы делового партнерства; светским, когда взгляд опускается ниже уровня глаз собеседника (до уровня губ) - это способствует созданию атмосферы светского непринужденного общения; интимным, когда взгляд направлен не в глаза собеседника, а ниже лица - на другие части тела до уровня груди. Специалисты утверждают, что такой взгляд говорит о большей заинтересованности друг другом в общении; взгляд искоса - говорит о критическом или подозрительном отношении к собеседнику.
Лоб, брови, рот, глаза, нос, подбородок - эти части лица выражают основные человеческие эмоции: страдание, гнев, радость, удивление, страх, отвращение, счастье, интерес, печаль и т. п. Причем легче всего распознаются положительные эмоции: радость, любовь, удивление; труднее воспринимаются человеком отрицательные эмоции - печаль, гнев, отвращение. Важно заметить, что основную познавательную нагрузку в ситуации распознавания истинных чувств человека несут брови и губы.
Жесты при общении несут много информации; в языке жестов, как и в речевом, есть слова, предложения. Богатейший «алфавит» жестов можно разбить на шесть групп:
1. Жесты-иллюстраторы - это жесты сообщения: указатели («указывающий перст»), пиктографы, т. е. образные картины изображения («вот такого размера и конфигурации»); кинетографы - движения телом; жесты-«биты» (жесты-«отмашки»); идеографы, т. е. своеобразные движения руками, соединяющие воображаемые предметы.
2. Жесты-регуляторы - это жесты, выражающие отношение говорящего к чему-либо. К ним относят улыбку, кивок, направление взгляда, целенаправленные движения руками.
3. Жесты-эмблемы - это своеобразные заменители слов или фраз в общении. Например, сжатые руки на манер рукопожатия на уровне руки означают во многих случаях - «здравствуйте», а поднятые над головой - «до свидания».
4. Жесты-адапторы - это специфические привычки человека, связанные с движениями рук. Это могут быть:

а) почесывания, подергивания отдельных частей тела;
б) касания, пошлепывания партнера; в) поглаживание, перебирание отдельных предметов, находящихся под рукой (карандаш, пуговица и т. п.).
5. Жесты-аффекторы - жесты, выражающие через движения тела и мышцы лица определенные эмоции. Существуют и микрожесты: движения глаз, покраснение щек, увеличенное количество миганий в минуту, подергивания губ и пр.

Практика показывает, что, когда люди хотят показать свои чувства, они обращаются к жестикуляции. Вот почему для проницательного человека важно приобрести умение понимать ложные, притворные жесты. Особенность этих жестов заключается в следующем: они преувеличивают слабые волнения (демонстрация усиления движений руками и корпусом); подавляют сильные волнения (благодаря ограничению таких движений); эти ложные движения, как правило, начинаются с конечностей и заканчиваются на лице. При общении часто возникают следующие виды жестов:

- жесты оценки - почесывание подбородка; вытягивание указательного пальца вдоль щеки; вставание и прохаживание и др. (человек оценивает информацию);
- жесты уверенности - соединение пальцев в купол пирамиды; раскачивание на стуле;
- жесты нервозности и неуверенности - переплетенные пальцы рук; пощипывание ладони; постукивание по столу пальцами; трогание спинки стула перед тем, как на него сесть и др.;
- жесты самоконтроля - руки заведены за спину, одна при этом сжимает другую; поза человека, сидящего на стуле и вцепившегося руками в подлокотник и др.;
- жесты ожидания - потирание ладоней; медленное вытирание влажных ладоней о ткань;
- жесты отрицания - сложенные руки на груди; отклоненный назад корпус; скрещенные руки; дотрагивание до кончика носа и др.;
- жесты расположения - прикладывание руки к груди; прерывистое прикосновение к собеседнику и др.;
- жесты доминирования - жесты, связанные с выставлением больших пальцев напоказ, резкие взмахи сверху вниз и др.;
- жесты неискренности - «прикрытие рукой рта»; «прикосновение к носу» как более утонченная форма прикрывания рта, говорящая либо о лжи, либо о сомнении в чем-то; поворот корпуса в сторону от собеседника, «бегающий взгляд» и др.

Умение понимать популярные жесты (жесты собственности, ухаживания, курения, зеркальные жесты, жесты-поклоны и др.) позволит лучше разбираться в людях (Дж. Ниренберг, Г. Калеро Как читать человека словно книгу. М., 1990).

1.4. Общение как восприятие людьми друг друга

Процесс восприятия одним человеком другого выступает как обязательная составная часть общения и составляет то, что называют перцепцией. Поскольку человек вступает в общение всегда как личность, постольку он и другим человеком-партнером по общению также воспринимается как личность. На основе внешней стороны поведения мы, по словам С. Л. Рубинштейна, как бы «читаем» другого человека, расшифровываем значение его внешних данных. Впечатления, которые возникают при этом, играют важную регулятивную роль в процессе общения. Во-первых, потому, что, познавая другого, формируется сам познающий индивид. Во-вторых, потому, что от меры точности «прочтения» другого человека зависит успех организации с ним согласованных действий.

Однако в процесс общения включены как минимум два человека, и каждый из них является активным субъектом. Следовательно, сопоставление себя с другим осуществляется как бы с двух сторон: каждый из партнеров уподобляет себя другому. Значит, при построении стратегии взаимодействия каждому приходится принимать в расчет не только потребности, мотивы, установки другого, но и то, как этот другой понимает мои потребности, мотивы, установки. Все это приводит к тому, что анализ

осознания себя через другого включает две стороны: идентификацию и рефлексию.
Одним из самых простых способов понимания другого человека является уподобление (идентификация) себя ему. Это, разумеется, не единственный способ, но в реальных ситуациях взаимодействия люди пользуются таким приемом, когда предположение о внутреннем состоянии партнера строится на основе попытки поставить себя на его место.
Установлена тесная связь между идентификацией и другим близким по содержанию явлением - эмпатией. Эмпатия также определяется как особый способ восприятия другого человека. Только здесь имеется в виду не рациональное осмысление проблем другого человека, как это имеет место при взаимопонимании, а стремление эмоционально откликнуться на его проблемы.
Эмпатия - способность эмоционально воспринять другого человека, проникнуть в его внутренний мир, принять его со всеми его мыслями и чувствами. Способность к эмоциональному отражению у разных людей неодинакова.
Выделяют три уровня развития: первый уровень - низший: общаясь с собеседником, человек проявляет своеобразную слепоту к состоянию, переживаниям, намерениям собеседника; второй уровень - по ходу общения у человека возникают отрывочные представления о переживаниях другого человека; третий уровень - отличает умение сразу войти в состояние другого человека не только в отдельных ситуациях, но и на протяжении всего процесса взаимодействия.
Логическая форма познания личностных особенностей себя и других людей - рефлексия; она предполагает попытку логически проанализировать некие признаки и сделать определенный вывод о другом человеке и его поступках (обобщение), а затем, опираясь на это обобщение, делать частные выводы о частных конкретных случаях взаимодействия; но часто и обобщающие и частные выводы делаются на малом, ограниченном числе признаков, являются неверными и ригидными (то есть не корректируются с учетом конкретных ситуаций).
Процесс понимания друг друга «осложняется» явлением рефлексии. Под рефлексией здесь понимается осознание действующим индивидом того, как он воспринимается партнером по общению. Это уже не просто знание или понимание другого, но знание того, как другой понимает меня, своеобразно удвоенный процесс зеркальных отражений друг друга, глубокое, последовательное взаимоотражение, содержанием которого является воспроизведение внутреннего мира партнера, причем в этом внутреннем мире в свою очередь отражается мой внутренний мир.
Есть некоторые факторы, которые мешают правильно воспринимать и оценивать людей. Основные из них таковы:
1. Наличие заранее заданных установок, оценок, убеждений, которые имеются у наблюдателя задолго до того, как реально начался процесс восприятия и оценивания другого человека.
2. Наличие уже сформированных стереотипов, в соответствии с которыми наблюдаемые люди заранее относятся к определенной категории и формируется установка, направляющая внимание на поиск связанных с ней черт.
3. Стремление сделать преждевременные заключения о личности оцениваемого человека до того, как о нем получена исчерпывающая и достоверная информация. Некоторые люди, например, имеют «готовое» суждение о человеке сразу же после того, как в первый раз повстречали или увидели его.
4. Безотчетное структурирование личности другого человека проявляется в том, что логически объединяются в целостный образ только строго определенные личностные черты, и тогда всякое понятие, которое не вписывается в этот образ, отбрасывается.
5. Эффект «ореола» проявляется в том, что первоначальное отношение к какой-то одной частной стороне личности переносится на весь образ человека, а затем общее впечатление о человеке - на оценку его отдельных качеств. Если общее впечатление о человеке благоприятно, то его положительные черты переоцениваются, а недостатки либо не

замечаются, либо оправдываются. И наоборот, если общее впечатление о человеке отрицательно, то даже благородные его поступки не замечаются или истолковываются превратно как своекорыстные.

6. Эффект «проецирования» проявляется в том, что другому человеку приписываются по аналогии с собой свои собственные качества и эмоциональные состояния. Человек, воспринимая и оценивая людей, склонен логически предположить: «Все люди подобны мне» или «Другие противоположны мне». Упрямый подозрительный человек склонен видеть эти же качества характера у партнера по общению, даже если они объективно отсутствуют. Добрый, отзывчивый, честный человек, наоборот, может воспринять незнакомого через «розовые очки» и ошибиться. Поэтому, если кто-то жалуется, какие, мол, все вокруг жестокие, жадные, нечестные, не исключено, что он судит по себе.

7. «Эффект первичности» проявляется в том, что первая услышанная или увиденная информация о человеке или событии, является очень существенной и малозабываемой, способной влиять на все последующее отношение к этому человеку. И если даже потом вы получите информацию, которая будет опровергать первичную информацию, все равно помнить и учитывать вы больше будете первичную информацию. На восприятие другого влияет и настроение самого человека: если оно мрачное (например из-за плохого самочувствия), в первом впечатлении о человеке могут преобладать негативные чувства. Чтобы первое впечатление о незнакомом человеке было полнее и точнее, важно положительно «настроиться на него».

8. Отсутствие желания и привычки прислушиваться к мнению других людей, стремление полагаться на собственное впечатление о человеке, отстаивать его.

9. Отсутствие изменений в восприятии и оценках людей, происходящих со временем по естественным причинам. Имеется в виду тот случай, когда однажды высказанные суждения и мнение о человеке не меняются, несмотря на то что накапливается новая информация о нем.

10. «Эффект последней информации» проявляется в том, что, если вы получили негативную последнюю информацию о человеке, эта информация может перечеркнуть все прежние мнения об этом человеке.

Важное значение для более глубокого понимания того, как люди воспринимают и оценивают друг друга, имеет явление *каузальной атрибуции.* Оно представляет собой объяснение субъектом межличностного восприятия причин и методов поведения других людей. Объяснение причин поведения человека может быть через внутренние причины (внутренние диспозиции человека, устойчивые черты, мотивы, склонности человека) либо через внешние причины (влияние внешних ситуаций).

Можно выделить следующие критерии анализа поведения:

- постоянное поведение - в сходных ситуациях поведение однотипно;
- отличающееся поведение - в других случаях поведение проявляется иначе;
- обычное поведение - в сходных обстоятельствах такое поведение свойственно большинству людей.

Когнитивный психолог Келли в исследованиях показал, что постоянное, мало отличающееся поведение, да к тому же необычное объясняется внутренними причинами, спецификой личности и характера человека («Таким он уродился»).

Если в похожих ситуациях у человека постоянное поведение, а в других случаях - другое, отличающееся поведение, и к тому же это обычное поведение (то есть как и у других людей в таких же ситуациях), то такое поведение люди склонны объяснять через внешние причины («в этой ситуации вынуждены себя вести»).

Фриц Хайд ер, известный как автор теории атрибуции, проанализировал «психологию здравого смысла», посредством которой человек объясняет повседневные события. Хайдер считает, что чаще всего люди дают разумные интерпретации. Но человек склонен приходить к заключению, будто намерения и диспозиции других людей соответствуют их действиям.

Процессы каузальной атрибуции подчиняются следующим закономерностям, которые оказывают влияние на понимание людьми друг друга:

1. Те события, которые часто повторяются и сопровождают наблюдаемое явление, предшествуя ему, обычно рассматриваются как его возможные причины.
2. Если тот поступок, который мы хотим объяснить, необычен, и ему предшествовало какое-нибудь уникальное событие, то мы склонны именно это событие считать основной причиной совершенного поступка.
3. Неверное объяснение поступков людей имеет место тогда, когда есть много различных, равновероятностных возможностей для их интерпретации и человек, предлагающий свое объяснение, волен выбирать устраивающий его вариант.
4. Фундаментальная ошибка атрибуции проявляется в тенденции наблюдателей недооценивать ситуационные и переоценивать диспозиционные влияния на поведение других, в тенденции считать, что поведение соответствует диспозициям. Поведение других людей мы склонны объяснять их диспозициями, их индивидуальными особенностями личности и характера («Это человек со сложным характером»), а свое поведение склонны объяснять как зависящее от ситуации («В этой ситуации невозможно было вести себя иначе, а вообще я - совсем не такой»). Таким образом, люди объясняют свое собственное поведение ситуацией («Я не виноват, уж такая сложилась ситуация»), но считают, что другие сами несут ответственность за свое поведение.

Мы совершаем эту ошибку атрибуции отчасти потому, что, когда наблюдаем за чьим-либо действием, именно эта личность находится в центре нашего внимания, а ситуация относительно незаметна. Когда мы сами действуем, наше внимание обычно направлено на то, на что мы реагируем - и ситуация проявляется более явно.

5. Культура также влияет на ошибку атрибуции. Западное мировоззрение склонно считать, что люди, а не ситуации являются причиной событий. Но индусы в Индии с меньшей вероятностью, чем американцы, истолкуют поведение с точки зрения диспозиции, скорее они придадут большее значение ситуации.

На восприятие людей влияют *стереотипы - привычные упрощенные представления о других группах людей, о которых мы располагаем, скудной информацией.* Стереотипы редко бывают плодом личного опыта, чаще мы их приобретаем от той группы, к которой принадлежим, от родителей, учителей в детстве, от средств массовой информации. Стереотипы стираются, если люди разных групп начинают тесно взаимодействовать, узнавать больше друг о друге, добиваться общих целей.

На восприятие людей влияют и *предубеждения - эмоциональная оценка каких-либо людей как хороших или плохих, даже не зная их самих, ни мотивов их поступков.*

На восприятие и понимание людей влияют *установки. Установка - это неосознанная готовность человека определенным привычным образом воспринимать и оценивать каких-либо людей и реагировать определенным, заранее сформированным образом без полного анализа конкретной ситуации.*

Установки имеют три измерения:

- когнитивное измерение - мнения, убеждения, которых придерживается человек относительно какого-либо субъекта или предмета;
- аффективное измерение - положительные или отрицательные эмоции, отношение к конкретному человеку или информации,
- поведенческое измерение - готовность к определенным реакциям поведения, соответствующим убеждениям и переживаниям человека.

Установки формируются:

1) под влиянием других людей (родителей, СМИ), «кристаллизуясь» к возрасту между 20 и 30 годами, а затем меняются с трудом;
2) на основе личного опыта в многократно повторяющихся ситуациях;

Предвзятое мнение человека руководит тем, как он воспринимает и интерпретирует информацию. Изображение лица человека на фотографии может совершенно по-разному

восприниматься (Это жестокий или добрый человек?), в зависимости от того, что известно о данном человеке: гестаповец он или герой. Эксперименты показали, что очень трудно опровергнуть ложную идею, неправду, если человек логически обосновал ее. Этот феномен, названный «стойкостью убеждений» показывает, что убеждения могут жить своей собственной жизнью и выживать после дискредитации доказательства, которое их породило. Неверное мнение о других людях или даже о себе может продолжать существовать несмотря на дискредитацию. Для того чтобы изменить убеждение, часто требуются более убедительные доказательства, чем для того, чтобы создать его.

При межличностном общении важно уметь «снимать маску», быть открытым и искренним. Без открытого общения не могут существовать теплые и близкие отношения с людьми. Человек, заинтересованный в том, чтобы лучше ориентироваться в особенностях своих отношений с окружающими, должен интересоваться реакциями других людей на его поступки в конкретных ситуациях, учитывать истинные последствия своего поведения. Собирая подобную информацию от разных людей, получаешь возможность увидеть себя как бы в разных зеркалах. Обеспечение других обратной связью - сведениями о том, какие чувства и мысли вызывает у нас их поведение - может повышать взаимное доверие. Для того, чтобы высказывать и принимать обратные связи, нужно обладать не только соответствующими умениями, но и смелостью.

Обратная связь в общении - это сообщение, адресованное другому человеку, о том, как я его воспринимаю, что чувствую в связи с нашими отношениями, какие чувства вызывает у меня его поведение. Правила обратной связи:

1. Говори о том, что конкретно делает данный человек, когда его поступки вызывают у тебя те или иные чувства.
2. Если говоришь о том, что тебе не нравится в данном человеке, старайся в основном отмечать то, что он смог бы при желании в себе изменить.
3. Не давай оценок. Помни: обратная связь - это не информация о том, что представляет собой тот или иной человек, это в большей степени сведения о тебе в связи с этим человеком, с тем, как ты воспринимаешь данного человека, что тебе приятно и что тебе неприятно.

1.5. Синтоническая модель общения

Название «синтоническая» образовано от слова «синтония», что означает «быть в гармонии с собой и другими». Синтоническая модель общения разработана в рамках нейролингвистического программирования (НЛП). Нейропсихологическое программирование - это результат слияния психологии, лингвистики, математики. Приемы НЛП успешно используются в педагогике, менеджменте, психотерапии, бизнесе. Синтоническая модель выделяет основные умения общения (определение желаемых целей, сенсорная острота, гибкость, конгруэнтность, раппорт, ресурсное состояние) и делит процесс овладения им на части или шаги. Если вы хотите успешно взаимодействовать с людьми, необходимо овладеть техникой этих шагов с помощью специальных практических упражнений.

Синтоническая модель общения рассматривает общение как результат сложного взаимодействия процессов восприятия и мышления (восприятие + мышление = общение). Процесс общения начинается с восприятия, именно с его помощью человек устанавливает контакт с миром и людьми. Наши органы чувств похожи на пять дверей, которые мы распахиваем, чтобы собрать информацию об окружающей действительности. Наше сознание открывает эти «двери» по очереди: у одного человека сначала для картинок, потом для запахов, у другого - сначала для звуков, потом для прикосновений. Это очень быстрая последовательность, но тем не менее последовательность. Наше подсознание воспринимает информацию по всем пяти каналам одновременно и получает гораздо больше информации, чем сознание. Синтоническая модель общения строится на идее о

том, что у каждого человека есть своя «любимая дверь восприятия» - та репрезентативная система, которой он доверяет больше, чем другим. Например, если ваша любимая система визуальная (зрительная), то вы воспринимаете и храните в памяти мир в «картинках». Установлено, что ведущая репрезентативная система внешне проявляется в движениях глаз, выборе слов, используемых в общении, в особенностях дыхания и даже позы.

Если вы знаете, какую репрезентативную систему предпочитает ваш партнер по общению, вы можете использовать слова, соответствующие его «любимой» модели восприятия. Люди с визуальной моделью восприятия легко понимают одни слова, с аудиальной (слуховой) и кинестетической - другие. Если вы будете правильно, в соответствии с ведущей репрезентативной системой собеседника, выбирать и использовать слова, вас сочтут человеком, с которым приятно общаться, с которым легко установить контакт и взаимопонимание.

Как узнать, какую репрезентативную систему предпочитает человек? Для этого надо внимательно понаблюдать за ним. Многое скажут слова, которые он использует. Еще красноречивее будет его невербальное поведение: движение глаз, темп: и тембр голоса, дыхание, поза. Эту важную информацию нельзя подделать, она поступает прямо из под-сознания, важно только научиться ее распознавать и использовать.

Человек с визуальной репрезентативной системой, собираясь что-то сказать, перебирает и просматривает в памяти картинки, чтобы определить, что происходит в настоящий момент. Это совершается очень быстро, и его глаза при этом расфокусированы на пятно на расстоянии около 60 см от носа. Если вы станете прямо на это место, вы можете помешать такому человеку думать: он даже может рассердиться. В речи людей-визуалов преобладают слова визуального смысла: «видеть», «ясно», «красочный», «я вижу, что вы имеете в виду» и т. п. Темп речи у них выше, чем у людей с аудиальной и кинестетической репрезентативными системами.

Человек с аудиальной репрезентативной системой, собираясь что-то сказать, прислушивается к своему внутреннему голосу. Ему трудно сделать выбор; внутренний голос постоянно ведет дискуссию, не зная, чему отдать предпочтение. Глаза человека в это время смотрят вправо или влево, двигаясь по средней линии, или идут вниз и влево. В речи людей-аудиалов преобладают слова: «я слушаю вас», «давайте обсудим», «какой тон», «интонация», «крики» и т. п.

Люди с кинестетической репрезентативной системой, прежде чем сказать, прислушиваются к своим внутренним чувствам, и их глаза при этом непроизвольно смотрят вниз-вправо. В речи кинестетиков преобладают слова: «касаться», «трогать», «ощутимый», «болезненный», «тяжелый», «я чувствую проблему», «тяжко на душе» и т.п.

К классической триаде людей добавляют еще один тип - «рассудочных людей», или «компьютеров» - это те, которые реагируют не на свои ощущения, а на обозначения, наименования, слова, «ярлыки», которыми обозначают все свои ощущения и образы. Их движения глаз трудно уловить, они предпочитают пользоваться словами: «надо разобраться», «проанализируем», «систематизировать» и т. п.

Определение желаемых результатов. Общение без результата - как путешествие без цели. Результат - это то, что вы хотите увидеть, услышать и почувствовать. В НЛП предлагается пять способов уточнения целей и превращения их в результат: 1) уточнение результата (точно определите желаемый результат; 2) формулировка результата в положительной форме, например: «Хочу быть богатым», - позитивная положительная форма; «Не хочу быть бедным» или «Не хочу выглядеть смешным» - это результаты, сформулированные в отрицательной форме, и это непродуктивный способ общения. В самом деле, человеку незачем стремиться к тому, чего он не хочет. Он скорее добьется успеха, если будет стремиться к тому, что хочет, поэтому и формулировать результат лучше в положительной форме; 3) вычленение сенсорных показателей результата: для этого нужно ответить на вопросы: «Что я увижу, когда достигну результата?», «Что я услышу?»; 4) согласование результатов с партнером по общению: большинство людей помогут вам в

достижении ваших результатов, если они одновременно будут достигать и своих. Если вы добиваетесь результатов во вред интересам других, вы манипулируете, и люди будут препятствовать вашему успеху открыто или тайно. Тех, кто манипулирует другими, обычно ждет встреча с четырьмя «драконами»: обидой, обвинением, угрызением совести и местью. Итак, общение начинается с уточнения результатов, и сразу подумайте, как вы будете согласовывать свои желания с совершенно справедливыми притязаниями вашего партнера по общению.

Сенсорная острота. У каждого человека есть сенсорное чутье, которое помогает ему видеть, слышать, чувствовать изменения в поведении партнера по общению. Сенсорное чутье необходимо, чтобы контролировать процесс общения, обеспечивая успешное продвижение к результату. Некоторые сигналы в поведении собеседника могут подсказать, что сделан неправильный шаг или что надо немного отступить, чтобы достигнуть цели. Умение сознательно лавировать особенно необходимо в запутанных ситуациях. Сенсорная острота помогает заметить мельчайшие изменения в поведении собеседника: ведь внутренние мысли и эмоции человека проявляются через внешнее поведение (позы тела, покачивания, наклоны головы, движения плеч, жестикуляция рук). Есть и более тонкие изменения: в окраске кожи, в тонусе мышц, в скорости дыхания, сиюминутном дрожании нижней губы. Эти тонкие бессознательные видимые реакции в НЛП делят на четыре группы - изменения цвета кожи, изменения нижней губы, моментальные изменения мускулов, изменение в дыхании. Бессознательные видимые реакции ценны, т. к. они не подвластны сознательному контролю человека и поэтому содержат истинную информацию. Эти тонкие изменения трудно заметить без должной тренировки. Обучаясь сенсорной остроте, надо освоить три шага:

1. Фиксация изменений в поведении человека (тренируйтесь каждый день в наблюдении за людьми, но помните правило: «Остановиться, послушать, посмотреть, включить свою интуицию, но не спешить с интерпретацией».
2. Различение паттернов, т. е. повторяющихся моментов в поведении человека. Посмотрите внимательно на тех, кто нервничает: одни переминаются с ноги на ногу, бледнеют, другие - стремительно расхаживают по комнате, сжимают кулаки, покусывают губы. И так бывает каждый раз в минуты нервных переживаний. Такие повторяющиеся специфические изменения в позе тела, в движениях головы, рук, ног, окраске лица, в ритме дыхания, темпе голоса и называют паттернами.
3. Калибровка, т. е. узнавание определенного состояния человека по его невербальным сигналам, установление связи между внешним паттерном поведения человека и его внутренним состоянием. (Вначале, пока опыта мало, можно уточнять у собеседника: «Вы нервничали, когда сказали, что вам не надо сахара?» А про себя можете добавить: «И у вас были бледные пятна на лице, вы переминались и прислушивались к чему-то».)

Специалисты по НЛП предупреждают, что вы можете
угодить в опасную западню, если будете трактовать изменения во внешнем поведении собеседника исходя из своего опыта. Одна и та же внешняя реакция может иметь совершенно разное значение у разных людей. Каждый человек индивидуален, и необходимо избегать обобщений.

Гибкость. Процесс общения во многом зависит от гибкости собеседников - способности изменять свое поведение в зависимости от обстоятельств, реагировать на поведение партнера. Научиться гибкости - значит обрести способность видеть в поведении партнера особенности его восприятия, мышления и, варьируя свое поведение, добиться взаимопонимания и достижения своих целей. Правило НЛП гласит: «Если то, что вы делаете, не срабатывает, попробуйте сделать что-нибудь другое». В общении важно быть гибким в словах, мышлении, восприятии и поведении. Сенсорная острота позволяет быть гибким в восприятии. У гибкого поведения есть преимущества: новое поведение вызывает и новую ответную реакцию, и, возможно, вы добьетесь желаемого результата, используя разные новые способы поведения. Чтобы приобрести гибкость, надо освоить три шага: 1.

Прерывание - старых паттернов поведения (например, поезжайте на работу другой дорогой, или в ситуациях, в которых исключен риск, прекратите делать то, что вы делаете, и подумайте о трех новых возможных способах достижения того же самого результата, или, например, не разговаривайте в течение одной недели, пишите записки, предупредив семью и друзей, что проводите эксперимент);

2. Изобретение и использование новых возможностей и новых способов поведения (например, посмотрите на мир сквозь новые очки, вообразив на часок, что вы - совсем не вы, а ваш сосед по лестничной площадке. Как выглядит мир с его точки зрения? Представьте возраст 17 и 39. Какой вам кажется жизнь в 17 лет? А в 39?).

3. Быстрая последовательность прерывания старых паттернов поведения и использования новых выборов (например, когда вы заметите, что внутренний голос вам приказывает: «Ты должен!», измените свое поведение, сыграйте другую роль, хотя бы в течение трех минут побудьте кем-то иным. Или еще упражнение: в середине спора отступите и скажите собеседнику: «Вы полностью правы. Чего вы хотите теперь?»). Конгруэнтность. Слово «конгруэнтность» произошло от латинского «congrruens», что означает «встретиться и прийти к соглашению». В каждом из нас много разных частей: делового человека, начальника, родителя, критика, игрока, честолюбца, весельчака, покорителя сердец и т. п. Если все части личности действуют согласованно, объединяются, направляя свои усилия на достижение результата, важного для всех, выбирая при этом единый способ взаимодействия, - вы конгруэнтны.

Если мы говорим одно, делаем другое, а желаем совсем третьего, то мы неконгруэнтны, и наше состояние заметно для окружающих людей. Если части нашей личности не решили еще, что нам действительно нужно, если есть какие-либо противоречия и несогласия по поводу способов достижения результатов, мы можем сказать «да», но при этом непроизвольно отрицательно качнем головой, или серьезная фраза может неожиданно закончиться коротким смешком. Все это видят люди, с которыми мы общаемся, и такое поведение вызывает замешательство, сомнение, недоверие к нам. В итоге шансы на успешное достижение результата уменьшаются. Быть конгруэнтным - значит сделать важный шаг к достижению внутренней целостности. Синтоническая модель не только подчеркивает важность и необходимость конгруэнтности, но и предлагает шесть шагов по ее освоению:

1. Различение состояний конгруэнтности и неконгруэнтности, чтобы узнавать свое состояние конгруэнтности (состояние 100% -ной вовлеченности, сосредоточенности всех сил на выполняемой задаче) и неконгруэнтности (состояние внутренней конфронтации, конфликта с самим собой, противоречия желаний, слов, мыслей и дел).

2. Знакомство с различными частями своей личности (этот шаг чрезвычайно важен, т. к. самые сложные проблемы возникают у человека тогда, когда некоторые части его личности не знакомы друг с другом и даже не знают, что они в конфликте. Для того чтобы избежать подобных неприятностей, специалисты в НЛП предлагают человеку осознать и записать, какие роли он играет в своей жизни, какие желания у него возникают, какие части личности ему свойственны, и дать им название-имя, например: жена, мать, честолюбивая часть, творческая часть, кухарка, производственно-деловая часть, кокетка, обольстительница, оберегающая часть, авантюрист, игривая часть и т. п. Затем полезно провести «общее собрание» главных частей своей личности, при этом важно «увидеть», «услышать», «почувствовать» каждую часть. Как она обычно заявляет о своем существовании? Как вы чувствуете ее своим телом? Где она живет? В голове, в руках, в ногах? Как она могла бы выглядеть?

3. Определение целей, намерений и желаний каждой части личности - очень важный шаг к конгруэнтности. Мы можем быть конгруэнтными только тогда, когда мы точно знаем, чего хотим, к каким результатам стремимся. При этом необходимо помнить, что все наши части так или иначе хотят нам блага и выражают наши желания. Мы чаще всего не осознаем всей сложности нашей внутренней жизни, и поэтому надо дать слово каждой

части, с тем чтобы они аргументировано заявляли о своих желаниях и о том, какую цель они при этом преследуют.

4. Определение приоритетных целей - т. е. следует определить, чего вам необходимо достичь прежде всего, какая цель может быть самой главной на данное время и в перспективе.

5. Достижение соглашения между различными частями личности о том, что они признают установленный приоритет целей - только лишь тогда вы будете конгруэнтны в своих действиях, жестах, интонациях, выборе слов, и ваше общение будет максимально способствовать достижению желаемых результатов.

6. Заключение контракта по принятому соглашению (заключение контракта закрепляет достигнутое соглашение, проявляет уважение к частям личности и является гарантией, что переговоры и потраченное на них время - не просто развлечение, а серьезная работа).

Итак, прежде чем приступить к какому-то ответственному делу, проверьте, в каком состоянии вы находитесь. И если вы узнаете сигналы неконгруэнтности, проведите переговоры с самим собой, со своими частями личности, постарайтесь достичь согласия между ними, составьте письменное соглашение по обсуждаемому вопросу и дайте задание сознательной части осуществлять контроль за принятым решением. Если вы научитесь достигать согласия между частями вашей личности, вы заметите, насколько более эффективным станет ваше общение, ваша деятельность, в целом ваша жизнь.

Раппорт. Слово «раппорт» означает в английском языке отношения гармонии, согласованности, единства и симпатии. Это самый важный процесс в любом взаимодействии. Специалисты НЛП считают, что без раппорта вы никогда не достигнете того, чего хотите. Как узнать, что у вас есть раппорт с собеседником? По-разному: у одних людей появляется ощущение покоя, у других - чувство разделенного взаимопонимания. Как создать раппорт? Многие люди умеют это делать на уровне сознания, считая, что этому умению можно научиться. Необходимо освоить только шесть шагов.

1. Проверка вашего доверия партнеру, с которым вы общаетесь, - уверены ли вы в его компетентности, в его способностях, надежности? Можно спросить себя об этом, и если вы услышите конгруэнтный ответ «да» - все в порядке. Если же услышите несогласие, надо определить в себе ту часть личности, которая не доверяет собеседнику, и внимательно выслушать ее аргументы. Может быть, вам удастся найти подходящие аргументы и убедить ее в обратном. Не добившись ее согласия, лучше не продолжать общения с собеседником: ваше недоверие так или иначе проявится, вызовет ответное недоверие, напряженность отношений, после чего достижение желаемого результата маловероятно.

2. Проверка доверия партнера к вам. Доверие возможно лишь в состоянии конгруэнтности. Вы знаете, как этого достичь. А ответ на вопрос «Доверяет ли мне мой собеседник?» вам поможет получить уже освоенное вами умение - сенсорная острота.

3. Установление соответствия тону и темпу голоса вашего собеседника. Тон голоса бывает высоким или низким, громким или тихим. Темп голоса бывает быстрым или медленным, с паузами или без них. Однако нельзя резко менять свой темп и тон голоса, подстраиваясь под партнера. Делать это надо потихоньку, маленькими шажками, чтобы ваша техника осталась незамеченной.

4. Установление соответствия дыханию собеседника. Чтобы заметить скорость дыхания человека, полезно наблюдать за верхней линией плеч собеседника и попытаться уловить довольно заметные движения вверх-вниз. Если вам удалось уловить ритм дыхания, вы можете подстроиться под него после некоторой тренировки.

5. Установление соответствия ритму движения собеседника. Освоение этого шага требует осторожной тренировки. Выделите какое-то движение, которое ваш собеседник постоянно повторяет, и сопровождайте его всякий раз каким-то другим своим движением, например, всякий раз, когда ваш собеседник касается своего подбородка, вы можете

тихонечко постукивать по столу. Или, если партнер взволнованно ходит по комнате, вы можете сопровождать его хождение чуть заметным постукиванием ноги.

6. Соответствие позе тела собеседника. Использовать эту технику надо осторожно, чтобы не оскорбить собеседника. В спонтанном раппорте отражение тел собеседниками происходит естественно. Достижение раппорта - это способ синхронизации собеседников: так внешнее соответствие подчеркивает сходство и смягчает различия, в результате взаимное понимание между людьми усиливается. Установив раппорт с собеседником, вы можете незаметно для него постепенно «повести» его дыханием, позой, темпом голоса за собой, подведя его с помощью этих невербальных средств и наличия убедительной словесно-логической аргументации к желаемому решению, результату.

Ресурсное состояние - это оптимальное внутреннее состояние человека. Оно основано на воспоминаниях о когда-то успешно выполненной работе, о приятных состояниях внутренней гармонии, уверенности. Ресурсное состояние может быть использовано для эффективного общения, достижения намеченных результатов в любой момент в случае необходимости. Чтобы научиться входить в ресурсное состояние, необходимо освоить четыре шага:

1. Поиск воспоминаний об успехе в своем прошлом опыте: вспомните, когда у вас что-то получалось легко, вдохновенно, красиво - вам самим и окружающим это очень нравилось.
2. Найдите удобное место и позвольте себе пережить то состояние успеха снова. При этом полезно себя спросить: «Что я видел, когда у меня все так хорошо получалось? Что я при этом чувствовал? Что слышал?»
3. Когда воспоминание о той, прежней, ситуации восстановится в достаточно полной мере и достигнет наибольшей интенсивности, дотроньтесь пальцами правой руки до запястья левой, чтобы установить условную связь по типу «стимул - реакция». Запомните ту точку, к которой прикасались, и с каким нажимом было прикосновение. На языке НЛП такое установление условной связи называется «якорением». «Якорить» надо пик эмоционального переживания, когда почувствуете, что сейчас вы в состоянии работать даже лучше, чем в прошлом, к которому относятся ваши воспоминания.
4. Вхождение в ресурсное состояние. Для этого надо повторить второй и третий шаги, т. е. последовательно и быстро войти в воспоминание о ресурсном состоянии и повторное установление того же самого якоря, а затем одновременное использование якоря и восстановление воспоминаний. Такая двойная процедура нужна, чтобы удостовериться, что якорь (прикосновение или слово или их сочетание) немедленно вызывает в памяти Оптимальное внутреннее состояние, необходимое для успешной деятельности. Теперь у вас есть средство вхождения в ресурсное состояние. В общении с коллегами, с начальством, в семье, в любой трудный момент жизни, используя свой «ресурсный якорь», вы почувствуете прилив сил, которые помогут вам добиться успеха.

Пойнтеры. Как уже отмечалось, НЛП - это интеграция психологии, лингвистики и компьютерного программирования. Психология имеет дело с процессом общения, а лингвистика - с содержанием общения. НЛП предлагает особую процедуру уточнения содержания и смысла сказанного. Суть -ее- в умении задавать вопросы, которые в НЛП называются пойнтерами, или указателями.

Пойнтер 1: существительное. Первый пойнтер нужен для уточнения смысла существительного. Если три человека обсуждают производительность, то для каждого из них это слово может иметь специфическое значение: для одного - главным будет скорость, для другого - люди, для третьего - машины. Если вы услышите подобные неопределенные существительные, вам необходимо задать уточняющий вопрос - пойнтер 1: «А какой смысл вы вкладываете в слово...? А что для вас значит...?»

Пойнтер 2: глаголы. Нужен для уточнения смысла глаголов. Для этого полезно задать вопрос: «Как именно (глагол)?» Например, собеседник говорит вам: «Я приготовлю доклад к 12-му числу». «Как именно вы приготовите доклад?» - последует вопрос. В самом деле, доклад можно приготовить по-разному: в устной форме, в рукописи или

напечатать с рисунками и плакатами. И только вашему собеседнику это известно. Вам же лучше узнать об этом сейчас, не дожидаясь 12-го числа.

Пойнтер 3: правила. В жизни человека существует множество правил, обычно выражаемых в словах: «должен», «не должен», «надо», «нельзя». Человеку иногда стоит пересматривать принятые правила, сомневаясь в их необходимости и своевременности. Так, к словам «должен», «надо» задайте вопрос: «А что будет, если я не сделаю этого? А что будет, если вы не сделаете этого?». Такие вопросы проверяют обоснованность правил и ограничений. Если, отвечая на такой вопрос, находят достаточно убедительные аргументы в пользу правила, то оно необходимо. Если же вопрос остается без ответа, то в справедливости правила стоит сомневаться. Подвергая сомнению правила, мы можем обрести новые возможности и новые выборы, способы действия. В НЛП предупреждают: третий пойнтер очень полезен в общении с самим собой, но использовать с другими людьми его нужно осторожно, чтобы не вызвать агрессию собеседника. Людям не нравится, если кто-то раскрывает ограничения их мышления. Поэтому третий пойнтер можно задавать, лишь добившись раппорта с собеседником, внимательно присматриваясь к его ответной реакции. Полезно смягчить вопрос: «Поясните, пожалуйста, что вы конкретно имеете в виду, почему мы должны? А что будет, если мы не сделаем этого?»

Пойнтер 4: обобщения. Предназначен для того, чтобы избежать ошибок, связанных с некорректным обобщением. Обобщение, с одной стороны, полезное свойство мышления, но, с другой стороны, обобщения нередко ограничивают наше мышление и причиняют неприятности, которых вполне можно избежать, если вовремя пересмотреть это обобщение-стереотип, которое искажает «карту реальности» человека и ограничивает его возможности. Обобщая, мы используем слова «все», «всегда», «каждый», «никогда», «все говорят», «никому не верю», которые, как правило, не соответствуют истине. Это обобщающие слова, а они игнорируют исключения из правил, ограничивают наше поведение, закрывая пути, которые могли бы привести к решению многих проблем. В этом случае полезно переспросить: «Действительно все? Неужели всегда? А, может быть, вы встречали человека, которому можно было бы верить?»

Пойнтер 5: сравнения. Используется для уточнения сравнений, таких как «лучше», «хуже», «легче» и др. Если вы услышите: «Лучше сделать это», то можете уточнить: «Лучше по сравнению с чем?».

Помните, что пойнтеры необходимы, если вам нужна точная информация, без которой не достичь своего результата или результата вашего партнера. Если же речь идет о чем-то незначительном, то можно обойтись без уточняющих вопросов. Уточнения в первую очередь требуют существительные. Выяснив же их специфическое значение, вы экономите время для дальнейшего продуктивного общения. Пойнтеры необходимы нам, чтобы лучше понять друг друга, помогают уточнить, какой смысл каждый из партнеров по общению вкладывает в те или иные слова, и на основе этого быстрее прийти к успешному решению проблем и достижению желаемого результата.

1.6. Виды и техники слушания

Процесс слушания Банальна истина, что умение слушать является важнейшим условием и залогом продуктивного общения. Иногда слушание понимают как пассивное поведение в разговоре, т. е. «неговорение». В таком случае в диалоге, пока один из партнеров говорит, другой лишь в лучшем случае молча ожидает перерыва в его речи и, как только тот замолкает, начинает говорить о своих проблемах, а в худшем случае перебивает партнера. Вспомните случаи из своей жизни, когда общение происходило именно по этой схеме, и вспомните чувство, которое возникало у вас в этих случаях. Хотелось ли вам продолжать разговор о своих проблемах, особенно если эти проблемы для вас важны? Возникало ли у вас чувство доверительности общения и что вы нужны своему партнеру? Наверно, ответ будет отрицательным. Почему же так происходило? Вспомните и другие случаи, когда вас

слушали таким образом, что вам хотелось говорить с этим человеком снова и снова, когда у вас после разговора с ним возникало чувство облегчения, чувство своей значимости, нужности.

Все дело, наверное, в том, что слушание - это не только молчание, а процесс более сложный, активный, в ходе которого каким-то образом устанавливаются невидимые связи между людьми, возникает то ощущение взаимопонимания, которое делает эффективным любое общение.

Вообще в процессе речевого взаимодействия происходит передача информации от одного партнера к другому, которая может быть выражена в такой схеме: передача информации (говорящий кодирует информацию в словах) - (слушающий раскодирует слова, извлекает информацию) понимание информации.

Одним из наиболее важных моментов в любом слушании является момент обратной связи, благодаря которому у собеседника и создается ощущение, что он говорит не в пустоту, а с живым человеком, который слушает и понимает его. Причем в любом высказывании существует по крайней мере два содержательных уровня: уровень информационный и уровень эмоциональный. В этой связи обратная связь тоже может быть двух видов - отражение информации и отражение чувств говорящего.

Реакции слушателя, приемы слушания бывают следующие:

1. Глухое молчание (видимое отсутствие реакции).
2. Поддакивание («ага», «угу», «да-да», «ну», кивание подбородком).
3. «Эхо-реакция» - повторение последнего слова собеседника.
4. «Зеркало» - повторение последней фразы собеседника с изменением порядка слов.
5. «Парафраз» - передача содержания высказывания партнера другими словами.
6. Побуждение («Ну и... И что дальше?»).
7. Уточняющие вопросы («Что ты имел в виду?»).
8. Наводящие вопросы: (Что? где? когда? почему? зачем?)
9. Оценки, советы.
10. Продолжение (когда слушатель вклинивается в речь и пытается завершить фразу, подсказывает слова).
11. Эмоции («ух», «ах», «здорово», смех, скорбная мина).
12. Нерелевантные высказывания (не относящиеся к делу или относящиеся лишь формально).
13. Логические следствия из высказываний партнера, например, предположение о причине события.
14. «Хамовитые реакции» («Глупость», «Ерунда все это!»)
15. Расспрашивание (задает вопрос за вопросом, не объясняя цели).
16. Пренебрежение к партнеру (не обращает на его слова внимания, не слушает, игнорирует партнера, его слова). Обычно в слушании проявляется три такта: поддержка - уяснение - комментирование. На этапе поддержки основная цель: дать возможность человеку выразить свою позицию. Уместные реакции слушателя на этом этапе: молчание, поддакивание, «эхо», «эмоциональное сопровождение». На этапе «уяснения»: цель - убедиться, что вы правильно поняли собеседника. Для этого задают уточняющие, наводящие вопросы, делается парафраз. На этапе «комментирования» слушатель высказывает свое мнение по поводу услышанного: дает советы, оценки, комментарии.

Виды слушания Можно выделить следующие виды слушания: пассивное слушание, активное слушание, эмпатическое слушание.

Вид слушания, в котором на первый план выступает отражение информации, называют активным слушанием. Наиболее общепринятыми приемами, характеризующимися активное слушание, является постоянные уточнение правильности понимания информации, которую хочет донести до вас собеседник, путем задавания уточняющих вопросов типа: «Правильно я вас понял, что?..», парафразов: «Таким образом, ты хочешь сказать...» или «Другими словами, ты имел в виду...». Применение таких простых приемов

общения позволяет достичь сразу две цели:

1. Обеспечивается адекватная обратная связь, у вашего собеседника появляется уверенность в том, что передаваемая им информация правильно понята.
2. Вы косвенным образом информируете собеседника о том, что перед ним не ребенок, которому можно указывать, и не «диктофон», в который можно диктовать свои мысли и рассуждения, а равный ему партнер. Занятие вами равной партнерской позиции означает, что оба собеседника должны нести ответственность за каждое свое слово. Эта цель достигается быстрее первой, особенно в тех случаях, когда вы имеете дело с авторитарным, жестким собеседником, привыкшим общаться с позиции «на пьедестале». Применение навыков активного слушания очень поможет вам, если вам свойственна позиция «жертвы», так как это применение не только сбивает с привычной позиции авторитарного собеседника, но и поднимает вас до уровня разного разговора, дает возможность сосредоточиться на существенных моментах разговора, а не на собственных переживаниях и опасениях.

Активное слушание незаменимо в деловых переговорах, в ситуациях, когда ваш партнер по общению равен вам или сильнее вас, а также в конфликтных ситуациях, когда собеседник ведет себя агрессивно или демонстрирует свое превосходство. Это очень хорошее средство успокоиться и настроиться самому (и настроить собеседника) на деловую волну, если у вас возникает желание надерзить вашему партнеру, развить начавшийся конфликт.

Типичной ошибкой людей при применении активного слушания является чисто формальное следование правилам, без реального отражения содержания разговора. В таких случаях человек задает «нужный» вопрос: «Правильно ли я вас понял, что...», но, не услышав ответа, продолжает развивать свои аргументы в пользу своей собственной точки зрения, игнорируя фактически точку зрения собеседника. Потом такой человек удивляется, что «Техника активного слушания» не работает: «Я же сказал: «Если я вас правильно понял, то...», а мы все равно не поняли друг друга, и собеседник стал злиться на меня. За что?»

Дело в том, что активное слушание, как и всякое слушание, подразумевает постоянное осознание своих «Я-слу-шаний», и только при наличии фильтра «Я хочу тебя понять» или отсутствии всяких фильтров вообще активное слушание будет работать. Приемы активного слушания работают только тогда, когда вы учитываете ситуацию, содержание разговора и эмоциональное состояние собеседника. Активное слушание имеет смысл применять только в тех случаях, когда ваш партнер, как минимум, равен вам. Бывает, однако, что приходится слушать человека, находящегося в состоянии эмоционального аффекта, в состоянии сильного эмоционального возбуждения, и в этом случае приемы активного слушания не сработают. Ваш; собеседник и не является в прямом смысле собеседником, он сейчас всего лишь человек, который не контролирует свои эмоции, не способен улавливать содержание разговора. Ему надо только одного - успокоиться, прийти в состояние нормального самоконтроля, только после этого с ним можно общаться «на равных». В таких случаях эффективно работает так называемое пассивное слушание.

Тут важно просто слушать человека, просто давать ему понять, что он не один, что вы его слушаете, понимаете и готовы поддержать. Лучше всего при этом действует так называемая «угу-реакция»: «да-да, угу-угу, ну конечно» и т. п. Дело в том, что эмоциональное состояние человека подобно маятнику: дойдя до высшей точки эмоционального накала, человек начинает «спускаться», успокаиваться; затем сила его чувств опять увеличивается, дойдя до высшей точки, она снова падает и т. д. Если не вмешиваться в этот процесс, не «раскачивать» маятник дополнительно, то, выговорившись, человек успокоится, и, почувствовав это, вы уже можете общаться с ним нормально. Не молчите, потому что глухое молчание у любого человека вызывает раздражение, а у возбужденного человека это раздражение будет усилено. Не задавайте ему уточняющих вопросов, потому что вопрос: «Ты хочешь сказать, что она тебе сказала

то-то и то-то?», заданный в ответ на реплику: «И ты представляешь, тут она мне говорит... а я ей отвечаю...», только вызовет взрыв негодования у вашего партнера. Не говорите партнеру: «Успокойся, не волнуйся, все уладится», - он этих слов адекватно понять не может, они его возмущают, ему кажется, что его проблему недооценивают, что его не понимают. Иногда в таких случаях полезно «пристроиться» к партнеру, повторять его слова, эмоции, движения, т. е. вести себя как он, быть как бы им, разделять его чувства. Но, если для вас сложно сделать это естественно, лучше и не пытаться повторять действия, слова эмоционального партнера, т.к он, заметив вашу неискренность, оценит ваши действия как издевательство над его чувствами.

Если эмоции партнера направлены на вас, главная задача - не заразиться от собеседника его эмоциями, не впасть в то же эмоциональное состояние, которое уж точно приведет к бурному конфликту, «выяснению отношений». Ваше «Я-слушание» в этом случае можно было бы назвать словом «обида» (в этом случае вы обиделись, вам показалось, что вас обвинили в чем-то) или словами «Все равно я прав» (высказанное вам в эмоциональном тоне замечание было воспринято вами как еще одна угроза и вызвало желание дополнительно утвердиться в том, что вы правы - и вы начали бурно это доказывать).

Пассивное слушание на самом деле требует определенной душевной работы, работы по осознанию своих «Я-слушаний». Приемы пассивного слушания будут действенными только в том случае, если вы предварительно осознаете, какое «Я-слушание» у вас в данный момент, способны ли вы без искажающих фильтров услышать ту эмоцию, которая сейчас доминирует у вашего партнера, не относя ее к себе, не заражаясь ею, не реагируя на нее личностно. Если да, то ваше слушание будет успешным, если же нет, то вы всего лишь поддадитесь тому эмоциональному напору, который исходит от вашего собеседника, и фактически явитесь объектом его манипулирования.

Давайте подумаем, зачем вы рассказываете кому-то о своих проблемах? Может быть, чтобы выслушать совет, как вам вести себя в сложившейся ситуации? Или для того, чтобы вас оценили, сказали, правильно ли вы ведете себя? Или, может быть для того, чтобы услышать, как вел себя собеседник в аналогичной ситуации? Наверно, все же нет. Если вы посмотрите на себя откровенно, то поймете, что главное в таких случаях - желание, чтобы вас поняли, разделили с вами те чувства, те переживания, которые вы испытываете. Так главное, видимо, именно в этом - в понимании чувств собеседника и сопереживании ему. Именно в этом и состоит секрет хорошего слушания, такого, которое дает другому человеку облегчение, и, как это ни неожиданно, открывает ему новые пути для понимания самого себя. Таким образом, эмпатическое слушание позволяет переживать те же чувства, которые переживает собеседник, отражать эти чувства, понимать эмоциональное состояние собеседника и разделять его. При эмпатическом слушании не дают советов, не стремятся оценить говорящего, не морализуют, не критикуют, не поучают.

Правила эмпатического слушания:

1. Необходимо настроиться на слушание: на время забыть о своих проблемах, освободить душу от собственных переживаний и постараться отстроиться от готовых установок и предубеждений относительно собеседника. Только в этом случае вы сможете понять то, что чувствует ваш собеседник, «увидеть» его эмоции.
2. В своей реакции на *слова* партнера вы должны в точности отразить переживание, чувство, эмоцию, стоящие за его высказыванием, но сделать это так, чтобы продемонстрировать собеседнику, что его чувство не только правильно понято, но принято вами.
3. Необходимо держать паузу. После вашего ответа собеседнику обычно надо промолчать, подумать. Помните, что это время принадлежит ему, - не забивайте его своими дополнительными соображениями, разъяснениями, уточнениями. Пауза необходима человеку для того, чтобы разобраться в своем переживании.
4. Необходимо помнить, что эмпатическое слушание - не интерпретация скрытых от собеседника тайных мотивов его поведения. Надо только отразить чувство партнера, но не

объяснять ему причину возникновения у него этого чувства. Замечания типа: «Так это у тебя оттого, что ты просто завидуешь своему другу» или «На самом деле тебе хотелось бы, чтобы на тебя все время обращали внимание» не могут вызывать ничего, кроме отторжения и защиты. 5. В тех случаях, когда партнер возбужден, когда беседа складывается таким образом, что говорит, «не закрывая рта», а ваша беседа носит уже достаточно доверительный характер, вовсе не обязательно отвечать развернутыми фразами, достаточно просто поддерживать партнера междометиями, короткими фразами типа «да-да», «угу», кивать головой или же повторять его последние слова.
6. Методику эмпатического слушания имеет смысл применять только в том случае, когда человек сам хочет поделиться какими-то переживаниями. В случае же, когда он задает обычные вопросы («А вы не знаете, что означает то-то?»), или же просто не он хочет говорить с вами, а обсудить с ним что-то хотели бы вы, применение эмпатического слушания просто невозможно.
Правила эмпатического слушания нелегко выполнять: нужно осознать свои «Я-слушания». Например, если вы от подруги слышите: «Ты знаешь, мой муж мне изменяет...» - и вдруг ощущаете прилив возмущения и сопереживания к говорящей, потому что сами пережили то же в своей семейной жизни. Никакого эмпатического слушания здесь не будет, если вы не сумеете осознать свое «Я-слушание» в данный момент, не осознаете свои собственные неконтролируемые эмоции. И тогда в вашей душе освободится место для чувств другого человека. Состояние эмпатического слушания - это состояние души без фильтров.. Возможно, это удивительное эмоциональное состояние, когда душа открыта, и есть наиболее естественное состояние человека с высокой самоценностью. Он одновременно «резонирует» с душой партнера и продолжает оставаться самим собой.
Знаки внимания в общении Знак внимания - высказывание или действие, обращенное к человеку и призванное улучшить его самочувствие и вызвать радость.
Среди них выделяют комплименты, похвалы и поддержку. Комплимент - знак внимания, выраженный в вербальной форме без учета ситуации, в которой человек находится в данный момент. Означает ли это, что не надо говорить комплименты? Конечно, нет. Это просто значит, что их недостаточно, и, иногда они бывают не к месту, что видимо, потому мы немного недоверчиво относимся к людям, которые расточают комплименты налево и направо. Мы подозреваем, что они не видят нас, не видят нашего состояния, наших чувств и желаний, и потому, наверное, подозреваем таких людей в некоторой неискренности. Нам хочется чего-то еще от близких, значимых для нас людей.
Похвала - оценочное суждение, в котором человека сравнивают с другими, причем это сравнение в его пользу. Хвалят человека почти всегда «к месту». Но бывает, вас хвалят, а вам от этого становится тошно. Как правило, столь неадекватные эмоции возникают в таких случаях: либо когда вас хвалят за то, что вы на самом деле считаете недостойным одобрения, либо вас хвалит человек, который не пользуется вашим уважением, которого вы считаете недостаточно компетентным, чтобы оценивать вас, либо когда вас хвалят, так очевидно сравнивая с другими, пусть и в вашу пользу, что возникает ощущение, что не вас хвалят, а ругают другого. Похвала, или, другими словами, положительная оценка всегда включает в себя и оценку отрицательную, хотя это относится и не к вам, а к кому-то другому. «Вы лучше кого-то» всегда означает и «кто-то хуже вас» - и возводит вас таким образом «на пьедестал», в позицию «над другим». Что происходит при этом с вашей самоценностью? Повышается она? Внешне - да, но позиция «на пьедестале» на самом деле - позиция слабого человека; часто она выступает как защита в ситуации, когда все другие способы воздействия на ситуацию уже не работают. Да и стоять «на пьедестале» неудобно, тяжело и несвободно.
Часто родители, желая воспитать своего ребенка «без комплексов», считают, что его надо побольше хвалить, и делают это постоянно, т. е. постоянно сравнивают результаты его деятельности с результатами других. Вроде бы такие высказывания должны повышать

уверенность ребенка в себе, но на самом деле получается, что такие родители воспитывают человека, постоянно нуждающегося в одобрении и внешних положительных оценках, человека, очень неуверенного и страшно зависимого - от родителей, от друзей, от всех, кто хвалит его. Потребность во внешнем одобрении - своего рода наркотик, привыкнув к которому человек теряет самого себя и перестает слышать свой внутренний голос. Поэтому каждый из нас больше нуждается не в похвалах, а в поддержке. В толковом словаре написано: «поддержка - придержать, не дать упасть». Под поддержкой мы понимаем знак внимания, оказанный человеку в ситуации, когда он объективно неуспешен, сделанный в виде прямого речевого высказывания и касающийся той области, в которой у него в данный момент затруднения. Поддержка исключает сравнение с кем-либо, кроме себя самого (для того чтобы не дать упасть, вовсе не нужно оценивать человека).

Если похвала, положительная оценка обращена не к самому человеку, а к результатам его деятельности, то поддерживая человека, вы обращаетесь к его личности - независимо от его промахов и успехов, ошибок и достижений. Для оказания поддержки определяющим становится безусловное принятие другого человека. Поддержать можно каждого человека, для этого надо всего лишь видеть его сильные стороны. Только безусловное принятие другого как конструктивной личности и безусловное принятие себя самого дает человеку возможность искренне реагировать на самые разные поступки, совершаемые даже самыми «ужасными» людьми. Например, подросток приходит к вам и говорит, что он участвовал в избиении другого, более слабого, гонимого всеми подростка - достоин ли он поддержки? Способны ли вы увидеть в нем сильные стороны? Можете ли вы сказать ему: «Все равно я уважаю тебя за то, что ты нашел в себе силы прийти и сказать мне об этом»? После этого вы можете говорить ему все, что угодно, но именно эти первые сказанные вами слова, обращенные к конструктивному началу его личности, к тому, что есть у него хорошего, повышает его самоценность. Указание на то хорошее, что есть в самом человеке, именно эта его внутренняя сила и может стать источником его самоуважения и исправления допущенных жизненных ошибок.

2. Психология взаимодействия людей. Межличностные отношения

В качестве клеточки анализа социальной психологии рассматривают ситуацию взаимодействия двух и более людей.

Взаимодействие - это действия индивидов, направленных друг к другу. Такое действие может быть рассмотрено как совокупность способов, применяемых человеком для достижения определенных целей - решения практических задач или реализации ценностей.

П. Сорокин предостерегает, что «если бы кто-нибудь предпринял анализ взаимного поведения членов какой-нибудь социальной группы, совершенно игнорируя психические процессы, происходящие в психике каждого члена при том или ином поступке и описывая только внешние формы актов поведения, то вся социальная жизнь ускользнула бы целиком из-под анализа».

Таким образом, анализ социальных взаимоотношений имеет два аспекта: психологический и логико-смысловой. Поскольку любое социальное взаимодействие может быть рассмотрено с этих двух точек зрения, целесообразно начать с анализа самых общих и фундаментальных форм социального взаимоотношения, переходя к более специфичным - экономическим, политическим и другим формам социального взаимодействия.

Существуют два основных уровня исследования социального взаимодействия: микроуровень и макроуровень. Взаимодействие людей друг с другом, в парах, в малых группах или межличностная интеракция изучается на микроуровне. Макроуровень социального взаимодействий включает крупные общественные структуры, основные

институты общества: религию, семью, экономику.
Социальная жизнь возникает и развивается ввиду наличия зависимостей между людьми, что создает предпосылки взаимодействия людей друг с другом. *Люди вступают во взаимодействие, так как зависят друг от друга.* Социальная связь - это зависимость людей, реализованная через социальное действие, осуществляемое с ориентацией на других людей, с ожиданием соответствующего ответного действия партнера. В социальной связи можно выделить:
• *субъекты связи* (два человека или тысячи людей);
• *предмет связи* (по поводу чего осуществляется связь);
• *механизм регулирования взаимоотношений.*
Прекращение связи может происходить при изменении или утрате предмета связи, либо при несогласии участников связи с принципами ее регулирования. Социальная связь может выступать в виде социального контакта (связь между людьми поверхностна, мимолетна, партнер по контакту может быть легко заменен другим человеком) и в виде взаимодействия (систематические, регулярные действия партнеров, направленные друг на друга, имеющие цель вызвать вполне определенную ответную реакцию со стороны партнера, причем ответная реакция порождает новую реакцию воздействующего). Социальные отношения - это устойчивая система взаимодействия между партнерами, имеющая самовозобновляющийся характер.
П. Сорокин подчеркивал, что «психическое и социальное взаимодействие (обмен представлениями, чувствами, желаниями, переживаниями) возможно:
• при наличии психики, органов чувств (чтобы узнать переживания и мысли другого человека, мы должны видеть выражение его лица, глаз, слышать его голос, смех, слова);
• если взаимодействующие люди одинаковым образом выражают одни и те же психические переживания, одинаково понимают сами символы, объективирующие душевные состояния.
Ситуация контакта двух и более людей может принимать различные формы: 1) простое соприсутствие; 2) обмен информацией; 3) совместная деятельность; 4) равная обоюдная или асимметричная активность, причем активность может быть разного типа: *социальное влияние, сотрудничество, соперничество, манипуляция, конфликт и* др.

2.1. Межличностные отношения и взаимодействия

Пожизненная зависимость людей друг от друга помещает проблему человеческих взаимоотношений в самую сердцевину существования человека. Люди имеют сильнейшую *потребность в присоединенности: входить с другими людьми в продолжительные тесные взаимоотношения, гарантирующие позитивные переживания и результаты.*
Эта потребность, будучи обусловлена биологически-социальными причинами, способствует выживанию человека: в наши предки были связаны круговой порукой, обеспечивавшей групповое выживание (и на охоте, и при возведении жилищ десять рук лучше одной);
• социальная связанность детей и воспитывающих их взрослых обоюдно повышает их жизнеспособность;
• найдя родственную душу - человека, который поддерживает нас и которому мы можем довериться, мы чувствуем себя счастливыми, защищенными, жизнестойкими;
• потеряв родственную душу, взрослые чувствуют ревность, одиночество, отчаяние, боль, гнев, замкнутость в себе, обездоленность.
Человек - в самом деле общественное, социальное существо, живущее в условиях взаимодействия и общения с людьми.
Единица взаимодействия называется трансакцией. Берн писал: «Люди, находясь вместе в одной группе, неизбежно заговорят друг с другом или покажут свою осведомленность о

присутствии друг друга. Человек, к которому обращен трансакционный стимул, в ответ что-то скажет или сделает. Мы называем этот ответ трансакционной реакцией. Трансакция считается дополнительной, если стимул влечет ожидаемую реакцию».

В структуре взаимодействия людей Э. Берн выделяет позиции «Родитель», «Взрослый», «Дитя», на основе которых строится реальный процесс взаимодействия. Взаимодействие с позиции Родителя предполагает склонность к доминированию, к конкуренции, к проявлению власти и чувства высокой самоценности, к поучению других, к критическому осуждению других людей, правительства и пр. Взаимодействие с позиции Взрослого предполагает склонность к равноправному сотрудничеству, к признанию за собой и другими равных прав и ответственности за исход взаимодействия. Взаимодействие с позиции Дитя предполагает склонность к подчинению, к поиску поддержки и защиты («послушное дитя»), либо к эмоциональному импульсивному протесту, бунту, непредсказуемым капризам («бунтующее дитя»).

Можно выделить разнообразные формы межличностного взаимодействия: привязанность, дружба, любовь, соревнование, уход, времяпрепровождение, операция, игра, социальное влияние, подчинение, конфликты, ритуальное взаимодействие и др.

Различные формы взаимодействия людей характеризуются специфическими позициями.

Ритуальное взаимодействие - одна из распространенных форм взаимодействия, которое строится по определенным правилам, символически выражая реальные социальные отношения и статуе человека в группе и обществе. Ритуал выступает как специальная форма взаимодействия, придуманная людьми для удовлетворения потребности в признании. Ритуальное взаимодействие идет с позиции «Родитель-Родитель*. Ритуал обнаруживает ценности группы, люди выражают ритуалом то, что более всего трогает их, что составляет их социальные ценностные ориентации.

Английский ученый Виктор Тэрнер, рассматривая ритуалы и обряды, понимает их как предписанное формальное поведение, как «систему верований и действий, исполняемых особой культовой ассоциацией». Ритуальные действия важны для осуществления преемственности между различными поколениями в той или иной организации, для поддержания традиций и передачи накопленного опыта через символы. Ритуальное взаимодействие - это и своеобразный праздник, оказывающий глубокое эмоциональное воздействие на людей, и мощное средство поддержания стабильности, прочности, преемственности социальных связей, механизм сплочения людей, повышения их солидарности. Ритуалы, обряды, обычаи способны запечатлеваться на подсознательном уровне людей, обеспечивая глубокое проникновение определенных ценностей в групповое и индивидуальное сознание, в родовую и личную память.

Человечество выработало на протяжении своей истории огромное количество разнообразных ритуалов: религиозные обряды, дворцовые церемонии, дипломатические рауты, военные ритуалы, светские обряды, включая праздники и похороны. К ритуалам относятся многочисленные нормы поведения: прием гостей, приветствие знакомых, обращение к незнакомым и пр. *Ритуал - это жестко фиксированная последовательность трансакций,* причем трансакции производятся с Родительской позиции и обращены к Родительской позиции, позволяя людям почувствовать себя признанными. Если потребность человека в признании не реализуется, то начинает развиваться агрессивное поведение. Ритуал как раз и призван снять эту агрессию, удовлетворить потребность в признании хотя бы на минимальном уровне.

В следующем виде взаимодействий - операциях - трансакция осуществляется с позиций «Взрослый-Взрослый». С операциями мы встречаемся ежедневно: это прежде всего взаимодействия на работе, учебе, а также приготовление пищи, ремонт квартиры и пр. Успешно проведя операцию, человек подтверждает свою компетентность и получает подтверждение окружающих.

Трудовое взаимодействие, распределение и выполнение профессиональных, семейных функций , умелое и эффективное осуществление этих обязанностей - вот те операции,

которые заполняют жизнь людей.
Соревнование - форма социального взаимодействия, при которой имеется четко определенная цель, которая должна быть достигнута, все действия различных людей соотнесены друг с другом с учетом этой цели таким образом, что они не вступают в конфликт; при этом и сам человек не вступает в конфликт с самим собой, придерживаясь установки другого игрока команды, но тем не менее человеку присуще желание добиться лучших результатов, чем другие члены команды. Поскольку человек принимает установки других людей и позволяет этой установке других определять, что он совершит в следующий момент, с учетом какой-то общей цели, постольку он становится органическим членом своей группы, общества, принимая мораль этого общества и становясь значимым его членом.
В ряде случаев человек, находясь с другими людьми в одном помещении и выполняя вроде бы совместную деятельность, мысленно пребывает в совершенно ином месте, мысленно беседует с воображаемыми собеседниками, мечтает о своем - такое специфическое взаимодействие называют уходом. Уход - довольно обычная и естественная форма взаимодействия, но все же чаще к ней прибегают люди с проблемами в области межличностных потребностей. Если у человека не остается других форм взаимодействия, кроме ухода, то это уже патология-психоз.
Следующий тип одобряемых фиксированных взаимодействий - времяпрепровождение, обеспечивающих хотя бы минимум приятных ощущений, знаков внимания, «поглаживания» между взаимодействующими людьми. Времяпрепровождение - фиксированная форма трансакций, призванная удовлетворять потребность людей в признании. Самое распространенное времяпрепровождение с позиции Родитель-Родитель: обсуждается и осуждается все отклоняющееся от нормы: дети, женщины, мужчины, власть, телевидение и пр., или времяпрепровождение на тему «Вещи» (сравнение имеющихся во владении автомашин, телевизоров и пр.), «Кто вчера выиграл» (футбольные и другие спортивные результаты) - это мужское времяпрепровождение; «Кухня», «Магазин», «Платье», «Дети», «Сколько стоит?», «Вы знаете, что она...»- преимущественно женское времяпрепровождение. Во время подобных времяпрепровождений происходит оценивание партнеров и перспектив развития отношений с ними.
Устойчивое взаимодействие людей может быть обусловлено появлением взаимной симпатии - аттракции. Тесные взаимоотношения, обеспечивающие дружескую поддержку и чувство (то есть мы чувствуем, что нас любят, одобряют и поощряют друзья и близкие), связаны с ощущением счастья. Исследования показали, что тесные положительные взаимоотношения улучшают здоровье, уменьшают вероятность преждевременной смерти. «Дружба - сильнейшее противоядие от всех напастей», - говорил Сенека.
Факторы, которые способствуют формированию аттракции (привязанности, симпатии):
- частота взаимных социальных контактов, близость, географическое соседство (большинство людей вступают в дружбу и брак с теми, кто живет по соседству, учился в одном классе, работает в одной фирме, т. е. с теми, кто жил, учился, работал неподалеку; близость позволяет людям часто встречаться, открывать друг в друге черты сходства, обмениваться знаками внимания);
- физическая привлекательность (мужчины склонны любить женщин за внешность, но и женщинам нравятся привлекательные мужчины. Красота нравится);
- феномен «ровни» (люди склонны выбирать себе друзей и особенно вступать в брак с теми, кто является им ровней не только по интеллектуальному уровню, но и по уровню привлекательности. Фромм писал: «Часто любовь - это не что иное, как взаимовыгодный обмен между двумя людьми, при котором участники сделки получают максимум из того, на что они могут рассчитывать, принимая во внимание их ценность на рынке личностей». В парах, где привлекательность была различной, обычно менее привлекательный имеет

компенсирующее качество. "Мужчины обычно предлагают статус и ищут привлекательности, а женщины чаще делают обратное, поэтому юные красавицы часто выходят замуж за немолодых мужчин, занимающих высокое положение в обществе);
в чем привлекательнее человек, тем вероятнее приписывание ему положительных личностных качеств (это стереотип физической привлекательности: что красиво, то и хорошо; люди неосознанно считают, что при прочих равных условиях более красивые являются счастливей, сексуальней, общительней, умней и удачливей, хотя не честнее или заботливее по отношению к другим людям. Более привлекательные люди имеют более престижную работу, больше зарабатывают);
• отрицательно на аттракцию может влиять «эффект контраста» - например, мужчинам, только что разглядывавшим журнальных красоток, обычные женщины, в том числе собственные жены, кажутся менее привлекательными; понижается сексуальная удовлетворенность партнером после просмотра порнографических фильмов);
9 «эффект усиления» - когда мы находим у кого-либо черты, схожие с нашими, это делает человека более привлекательными для нас; чем более двое любят друг друга, тем более физически привлекательными они находят друг друга и тем менее привлекательными кажутся им все другие люди противоположного пола);
• сходство социального происхождения, сходство интересов, взглядов важно для установления отношений («мы любим тех, кто похож на нас и делает то же, что и мы», - указывал Аристотель);
• а для их продолжения необходимы взаимодополнение, компетентность в области, близкой нашим интересам;
о нам нравятся те, кому мы нравимся;
• если чувство собственного достоинства человека было уязвлено какой-то предыдущей ситуацией, то ему в более значительной степени понравится новый знакомый, доброжелательно уделяющий ему внимание (это помогает объяснить, почему иногда люди так страстно влюбляются после того, как ранее другой отверг их, затронув тем самым их самолюбие);
• вознаграждающая теория привлекательности: теория, согласно которой нам нравятся те люди, чье поведение нам выгодно, или те, с кем мы связываем выгодные нам события;
• принцип взаимовыгодного обмена или равного участия: то, что вы и ваш партнер получаете от ваших взаимоотношений, должно быть пропорционально тому, что каждый из вас в них вкладывает.
Если двух и более людей многое связывает, формируется фактор близости, если их связи улучшаются, они делают друг для друга приятное - формируется симпатия; если они видят друг в друге достоинства, признают право за собой и другими быть такими, какие они есть, - формируется уважение. Такие формы взаимодействия, как дружба и любовь, удовлетворяют потребность людей в приятии. Дружба и любовь внешне похожи на времяпрепровождение, однако здесь всегда присутствует четко фиксированный партнер, по отношению к которому испытывается симпатия. Дружба включает фактор симпатии и уважения, любовь отличается от дружбы усиленным сексуальным компонентом, т. е.
любовь = сексуальное влечение + симпатия + уважение;
в случае влюбленности имеется лишь сочетание сексуального влечения и симпатии. Эти формы взаимодействия отличаются от всех остальных тем, что в них обязательно присутствуют скрытые трансакции «Дитя-Дитя», выражающие взаимное признание и симпатию. Люди могут обсуждать какие угодно проблемы, даже на вполне взрослом и серьезном уровне, тем не менее в каждом их слове и жесте будет проглядываться: «Ты мне нравишься». Некоторые черты характерны для всех дружеских и любовных привязанностей: взаимопонимание, самоотдача, удовольствие от пребывания с любимым, забота, ответственность, интимная доверительность, самораскрытие (обнаружение сокровенных мыслей и переживаний перед другим человеком). («Что такое друг? Это человек, с которым вы осмеливаетесь быть самим собой» - Ф. Крэйн).

Эрик Берн исследовал такой тип взаимодействия между людьми, как игра, манипуляция. Игра - это искаженный способ взаимодействия, потому что все межличностные потребности человека преобразуются в одну - в потребность контроля, и тогда человек прибегает к силе, если хочет признания, прибегает к силе, если хочет приятия. Независимо от вида потребности и жизненной ситуации игра предлагает только силовой вариант решения. Игры, или английское слово «геймы», - это стереотипизированная серия взаимодействий, приводящих к заранее предсказуемому предопределенному результату, это серия манипуляций, которые призваны изменить поведение другого человека в нужную для инициатора трансакций сторону без учета желаний этого другого. Геймы, в отличие от всех других видов взаимодействий - ритуалов, времяпрепровождений, операций, дружбы, любви - нечестные взаимодействия, поскольку включают ловушки, подначки, расплаты.

Игры отличаются от других способов структурирования времени двумя параметрами: 1) скрытыми мотивами, 2) наличием выигрыша. Каждый участник гейма, даже потерпевший поражение, получает выигрыш, но крайне специфический - в форме негативных чувств обиды, страха, вины, ненависти, подозрения, унижения, презрения, высокомерия, - что служит своеобразным подтверждением правоты жизненной позиции этих людей, согласно которой «люди - плохие, я - плохой, жизнь - плоха».

Берн отмечал, что многие люди играют в эти бессознательные игры, получая специфические негативные выигрыши, поскольку эти игры являются важной частью неосознаваемого плана жизни, или сценария, человека. Каждый гейм начинается с приманки, которую активный участник, инициатор, предлагает пассивному участнику с учетом особенностей его характера, с учетом его «слабинки». Затем следует серия двойных трансакций, которые неизменно приводят к заранее запланированному результату. Начав гейм, практически невозможно из него выйти, особенно если вы пассивный участник, в результате чего наступает расплата или выигрыш.

Чтобы выйти из гейма и не стать жертвой чужих манипуляций, важно постараться заменить двойные трансакции на открытые, прямые, поскольку гейм возможен лишь при наличии скрытого подтекста в словах, трансакциях.

Социальное влияние имеет место в том случае, если в результате взаимодействия повторный ответ человека на некую проблему более сближается с ответом другого человека, чем с собственным первоначальным ответом, т. е. поведение одного человека становится подобно поведению других людей.

В связи с проблемой социального влияния следует различать конформность и внушаемость. Конформность-подверженность человека групповому давлению, изменение его поведения под влиянием других лиц, сознательная уступчивость человека мнению большинства группы для избежания конфликта с ней. Внушаемость, или суггестия, - непроизвольная податливость человека мнению других лиц или группы (человек и сам не

заметил, как изменились его взгляды, поведение, это происходит само собой, искренне).
Различают: а) внутреннюю личную конформность (усваиваемая конформная реакция) - мнение человека действительно меняется под воздействием группы, человек соглашается, что группа права, и изменяет свое первоначальное мнение в соответствии с мнением группы, впоследствии проявляя усвоенное групповое мнение, поведение даже при отсутствии группы; б) демонстративное согласие с группой по разным причинам (чаще всего, чтобы избежать конфликтов, неприятностей лично для себя или близких людей, при сохранении собственного мнения в глубине души - (внешняя, публичная конформность).
Исследования показали, что внушаемость и конформизм в той или иной степени присущи каждому человеку с детства и до конца жизни, но на степень их выраженности влияют возраст, пол, профессия, состав группы и пр. Под влиянием каких факторов человек уступает группе?
1. Прежде всего влияют характеристики самого человека: в подростковом, юношеском возрасте конформизм самый высокий, потом снижается, после 25 лет остается у каждого человека на постоянном индивидуальном уровне, причем у женщин конформизм выше, чем у мужчин, но, впрочем, не всегда: если обсуждаемая проблема относится к разряду преимущественно женских видов деятельности, то женщины не уступают, а мужчины становятся более конформны. Уровень конформности зависит и от профессиональной деятельности человека. Так, высокий уровень конформности у участников оркестра (70%), а у военных выше, чем у инженеров.
2. Влияют характеристики самой проблемы, характеристики стимульного материала: чем сложнее, амбивалентнее стимульный материал, тем чаще проявляется конформность. Категориальные, качественные стимулы (а не количественные характеристики стимулов) увеличивают способность к сопротивлению групповому давлению.
3. Влияет и размер группы. Вначале предполагали, что увеличение размера группы приводит к росту конформности, но оказалось, что зависимость носит не прямолинейный, а экспоненциальный характер: когда к большинству присоединяется еще один человек, у «наивного» испытуемого конформность увеличивается, но в меньшей степени, нежели когда к большинству присоединялся предыдущий человек. Конформность возрастает с увеличением группы лишь до определенного предела (3-5-7 человек), после чего не растет, но и то лишь в случае, когда все члены группы воспринимаются человеком как независимые друг от друга, т. е. на конформность действует прежде всего количество воспринимаемых независимых источников информации. Влияет и степень согласия большинства. Так, при разрушении единства группового мнения человек более смело сопротивляется групповому давлению. 4. Влияют на уровень конформности взаимоотношения человека и группы (так, когда люди работали за совместное вознаграждение и надо было принять общее решение, конформность возрастала). Чем выше степень приверженности человека группе, тем чаще проявляется конформность. Но из этого правила есть исключение; вопрос в том, ищет ли человек принятия со стороны группы? Если человек хочет, ищет принятия себя группой, он чаще уступает группе, и наоборот, если не дорожит своей группой, то более смело сопротивляется групповому давлению. Индивиды с более высоким статусом в группе (лидеры) способны довольно сильно сопротивляться мнению группы, ведь лидерство связано с некоторыми отклонениями от групповых шаблонов. Наиболее подвержены групповому давлению индивиды со средним статусом, лица полярных категорий более способны сопротивляться групповому давлению.
В чем причина конформности? С точки зрения информационного подхода (Фестингер), современный человек не может проверить всю информацию, которая к нему поступает, и поэтому полагается на мнение других людей, когда оно разделяется многими. Человек поддается групповому давлению потому, что он хочет обладать более точным образом реальности (большинство не может ошибаться). С точки зрения гипотезы «нормативного влияния», человек поддается групповому давлению потому, что он хочет обладать

некоторыми преимуществами, даваемыми членством в группе, хочет избежать конфликтов, избежать санкций при отклонении от принятой нормы, хочет поддержать свое дальнейшее взаимодействие с группой.

Чрезмерно выраженный конформизм - явление психологически пагубное: человек, как «флюгер», следует за групповым мнением, не имея собственных взглядов, выступая марионеткой в чужих руках; либо человек реализует себя в качестве лицемерного приспособленца, способного многократно менять поведение и внешне высказываемые убеждения в соответствии с тем, «откуда ветер дует» в данный момент, в угоду «сильным мира сего». По мнению западных психологов, многие советские люди сформированы в направлении такого повышенного конформизма. Положительное значение конформизма состоит в том, что он выступает: 1) как механизм сплочения человеческих групп,
человеческого общества; 2) механизм передачи социального наследства, культуры, традиций, социальных образцов поведения, социальных установок.

Нонконформизм выступает как опровержение человеком мнения большинства, как протест подчинения, как кажущаяся независимость личности от мнения группы, хотя на самом деле и здесь точка зрения большинства является основой для поведения человека. Конформизм и нонконформизм - это родственные свойства личности, это свойства положительной или отрицательной подчиненности влияниям группы на личность, но именно подчиненности. Поэтому поведением нонконформиста так же легко управлять, как и поведением конформиста. Противоположностью конформизму и нонконформизму является самоопределение - избирательное отношение человека к любым влияниям собственной группы, которые принимаются или отторгаются в зависимости от того, соответствуют ли они убеждениям человека, соответствуют ли они целям и задачам содержания деятельности группы, т. е. решение принимается человеком самостоятельно со всей личной ответственностью -за его последствия.

Чем определяются взаимоотношения человека и группы? С одной стороны, стабильность группового существования влечет за собой унификацию, уподобление, схожесть индивидов, входящих в группу, т. е. группе присуще стремление к гомеостазису, к уравновешиванию своих членов. С другой стороны, каждый член группы может рассматриваться как источник преобразования мнений других членов группы, т. е. и меньшинство способно повлиять на большинство в группе, т. к. не только люди адаптируются к социальной среде, но и индивиды адаптируют социальную среду к своим взглядам.

При каких условиях меньшинство может преобразовать позицию большинства? Сами по себе меньшинства могут быть разными: 1) меньшинство, чья позиция не отличается по существу *от* позиции большинства, а лишь является более радикальной; 2) позиция меньшинства противостоит позиции большинства. Для того чтобы меньшинство преобразовало мнение большинства, необходимо, чтобы меньшинство было принято в группе, входило в состав группы, а не отторгнуто, не изгнано из нее; чтобы меньшинство имело возможность достаточно открыто высказать свою позицию. В этом случае происходит следующая динамика внутригрупповых влияний: а) вначале у большинства складывается ощущение, что «они» (меньшинство) - «ненормальные», б) позже возникают сомнения, которые адресуются самой проблеме, самому стимулу. Может, существуют причины, внешние объективные причины, которые заставляют «их» говорить «не то»? в) позже наступает этап сомнений в собственной позиции, т. е. пересмотр своих способностей адекватно определить правильный ответ. Вот этот социо-когнитивный конфликт и порождает пересмотр мнения большинства в случае, если не поступает реальное жизненное подтверждение правоты позиций большинства. Если же в данный момент поступает дополнительная информация о частичной неправильности позиции большинства, процесс пересмотра мнений с уклоном к позиции меньшинства происходит быстрее, причем даже не обязательно, чтобы правота позиции меньшинства была подтверждена вескими реальными аргументами. Если «меньшинство» получает

официальную власть или возможность широкой пропаганды своих мнений, процесс трансформации, изменения, пересмотра позиции большинства происходит интенсивнее. В случае, если меньшинство изгнано из группы или лишено возможности высказывать свою позицию, групповое мнение большинства долго лидирует в группе.

Распространенная форма социального влияния - повиновение, подчинение авторитету, подверженность человека влиянию лица с более высоким социальным статусом. Если исключить фактор опасности для человека получить неприятности, социальное наказание в случае неподчинения лицу с более высоким статусом (в этом случае человек в целях самозащиты стремится к минимизации неприятностей и наказаний для себя, выбирая стратегию подчинения), какие еще факторы могут усиливать тенденцию к подчинению? В экспериментах американского психолога Мингрема испытуемые в роли «учителей» наказывали током «учеников» - жертв, и 66% испытуемых продолжали принимать участие в эксперименте даже при сильных болевых ощущениях, обмороках. Почему «жертвы» остаются участвовать в эксперименте? У людей могут быть два типа психологического состояния взаимодействия между людьми: 1) автономное состояние личности, чувство личной ответственности за все, что вокруг происходит, 2) человек представляет себя занимающим определенную ступень в иерархической лестнице, включенным в иерархическую систему - и потому полагает, что ответственность за его поведение несет индивид, который находится на более высокой ступени этой иерархии (феномен «диффузии ответственности» или «атрибуции ответственности», приписывания ее другому лицу, а не себе). Так и в этом эксперименте многие испытуемые воспринимали экспериментатора как человека, который занимает более высокий статус и, значит, несет ответственность за все происходящее. Такая внутренняя: позиция человека приводит к некритическому, безоговорочному подчинению авторитету лиц, имеющих более высокий социальный статус, даже если указания этих «высокопоставленных лиц» противоречат требованиям закона, нравственности, да и самим взглядам, установкам конкретного человека.

2.2. Взаимодействие в группе

Одной из общих форм социального взаимодействия выступает социальная группа, в которой поведение и социальный статус каждого члена в ощутимой степени обусловлены деятельностью и существованием других членов.

«Совокупность индивидов, находящихся в психическом взаимодействии, составляет социальную группу, и это взаимодействие сводится к обмену различными представлениями, чувствами, хотениями, психическими переживаниями» (П. Сорокин).

Взаимозависимость сторон в процессе взаимодействия может быть равней или одна из сторон может сильнее влиять на другую - следовательно, можно выделить одно- и двустороннюю интеракцию. Интеракция может охватывать как все сферы человеческой жизнедеятельности *(тотальная интеракция),* так и только какую-то одну специфическую форму или «сектор» деятельности. В независимых секторах люди могут не оказывать никакого влияния друг на друга.

Сорокин выделяет понятие «экстенсивность интеракции» - соотношение активности и психологического опыта человека, вовлеченного во взаимодействие, с общей суммой деятельности и психологического опыта, составляющих весь жизненный процесс человека.

Интенсивность взаимодействия характеризует степень зависимости жизнедеятельности от взаимоотношений: она может колебаться от максимальной до минимальной величины. Чем больше экстенсивны или интенсивны секторы интеракции, тем больше зависимы жизнь, поведение, психология взаимодействующих сторон.

Началом любой интеракции является возникновение влияния одной стороны на поведение и психологию другой. Интеращия продолжается до тех пор, пока это влияние

существует, при этом неважно - встречаются индивиды или нет. Только когда сама память или мысль о существовании одной стороны перестает оказывать влияние на поведение или психологию другой, только тогда процесс можно считать законченным.
Весь социальный порядок является системой, которая делает непрерывными огромное число интеракциональных реакций, после того как они завершили видимое существование.
Направление взаимоотношений может быть солидарным, антагонистичным или смешанным. При *солидарной интеракции* стремления и усилия сторон совпадают. Если желания и усилия сторон находятся в конфликте, то это - *антагонистическая форма* интеракции, если они совпадают только отчасти - это *смешанный тип направления взаимодействия.*
Можно выделить *организованные и неорганизованные взаимодействия:* интеракция организована, если отношения сторон, их действия сложились в определенную структуру прав, обязанностей, функций и опираются на некую систему ценностей.
Неорганизованные интеракции - когда отношения и ценности находятся в аморфном состоянии, поэтому права, обязанности, функции, социальные позиции не определены.
Сорокин, комбинируя различные интеракции, выделяет следующие типы социального взаимодействия: - организованно-антагонистическая система интеракции, основанная на принуждении; организованно-солидарная система интеракции, основанная на добровольном членстве; организованно-смешанная, солидарно-антагонистическая система, которая частично управляется принуждением, а частично - добровольной поддержкой устоявшейся системы взаимоотношений и ценностей. Большинство организованных социально-интерактивных систем от семьи до церкви и государства - отмечает Сорокин - принадлежит к типу организованно-смешанных. Также могут быть *неорганизованно-антагонистический; неорганизованно-солидарный; неорганизованно-смешанный тип интеракций.*
В длительно существующих организованных группах Сорокин выделял три типа взаимоотношений: семейный тип (интеракции тотальны, экстенсивны, интенсивны, солидарны по направлению и продолжительны, характерно внутреннее единство членов группы), договорный тип (ограниченность времени действия сторон, взаимодействующих в рамках договорного сектора, солидарность отношений эгоистична и направлена на получение взаимной выгоды, удовольствия или даже на получение «как можно большего за меньшее», при этом другая сторона рассматривается не как союзник, а как некий «инструмент», который может оказать услугу, принести прибыль и т. п.); принудительный тип (антагонизм отношений, различные формы принуждения: психологическое принуждение, экономическое, физическое, идеологическое, военное).
Переход от одного типа к другому может происходить плавно или непредсказуемо. Часто наблюдаются смешанные типы социальных взаимодействий - частично договорные, семейные, принудительные.
Сорокин подчеркивает, что социальные взаимодействия выступают как социокультурные: одновременно протекают три процесса: *взаимодействие норм, ценностей, стандартов, содержащихся в сознании человека и группы;* взаимодействие конкретных людей и групп; взаимодействие материализованных ценностей общественной жизни.
В зависимости от объединяющих ценностей можно выделить:
- *«односторонние»* группы, построенные на одном ряде основных ценностей (биосоциальные группы: расовые, половые, возрастные; социокультурные группы: род, языковая группа, религиозная группа, профессиональный союз, политический или научный союз);
- *«многосторонние»* группы, построенные вокруг комбинации нескольких рядов ценностей: семья, община, нация, социальный класс.

Мертон определяет *группу как совокупность людей, которые определенным образом взаимодействуют друг с другом, осознают свою принадлежность к данной группе и*

воспринимаются ее членами с точки зрения других людей. Группа имеет свою идентичность с точки зрения посторонних.

Первичные группы состоят из небольшого числа людей, между которыми устанавливаются устойчивые эмоциональные отношения, личные взаимосвязи, основанные на их индивидуальных особенностях. *Вторичные группы* образуются из людей, между которыми почти отсутствуют эмоциональные отношения, их взаимодействие обусловлено стремлением к достижению определенных целей, их социальные роли, деловые отношения и способы коммуникации четко определены. В критических и аварийных ситуациях люди отдают предпочтение первичной группе, проявляют преданность членам первичной группы. Люди вступают в группы по ряду причин:

- группа выступает как средство биологического выживания;
- как средство социализации и формирования психики человека;
- как способ выполнения определенной работы, которую невозможно выполнить одному человеку (инструментальная функция группы);
- как средство удовлетворения потребности человека в общении, в ласковом и доброжелательном отношении к себе, в получении социального одобрения, уважения, признания, доверия (экспрессивная функция группы);
- как средство ослабления неприятных чувств страха, тревоги;
- как средство информационного, материального и прочего обмена.

Общение, взаимодействие людей происходит в разнообразных группах. Под группой понимается совокупность элементов, имеющих нечто общее.

Выделяют несколько *разновидностей групп:* 1) условные и реальные; 2) постоянные и временные; 3) большие и малые. *Условные группы* людей объединяются по определенному признаку (пол, возраст, профессия и т. п.). Реальные личности, включенные в такую группу, не имеют прямых межличностных отношений, могут не знать ничего друг о друге, даже никогда не встречаться друг с другом.

Реальные группы людей, реально существующие как общности в определенном пространстве и времени, характеризуются тем, что ее члены связаны между собой объективными взаимоотношениями. Реальные человеческие группы различаются по величине, внешней и внутренней организации, назначению и общественному значению. Контактная группа объединяет людей, имеющих общие цели и интересы в той или иной области жизни и деятельности. *Малая группа* - это достаточно устойчивое объединение людей, связанными взаимными контактами.

Малая группа - немногочисленная группа людей (от 3 до 15 человек), которые объединены общей социальной деятельностью, находятся в непосредственном общении, способствуют возникновению эмоциональных отношений, выработке групповых норм и развитию групповых процессов.

При большем количестве людей группа, как правило, разбивается на подгруппы. Отличительные признаки малой группы: пространственное и временное соприсутствие людей. Это соприсутствие людей дает возможность контактов, которые включают интерактивные, информационные, перцептивные аспекты общения и взаимодействия. Перцептивные аспекты позволяют человеку воспринимать индивидуальность всех других людей в группе; и только в этом случае можно говорить о малой группе.

I - Взаимодействие - активность каждого (4), это одновременно стимул и реакция на всех остальных.

II - Наличие постоянной цели совместной деятельности (5). Реализация общей цели как некоего предвосхищаемого результата какой-либо деятельности способствует в некотором смысле реализации потребностей каждого и в то же время соответствует общим потребностям. Цель как прообраз результата и начальный момент совместной деятельности определяет динамику функционирования малой группы. Можно выделить три рода целей:

1) ближние перспективы, цели, которые быстро во времени реализуются и выражают потребности этой группы;
2) вторичные цели - более длительны во времени и выводят группу на интересы вторичного коллектива (интересы предприятия или школы в целом);
3) дальние перспективы объединяют первичную группу с проблемами функционирования социального целого. Общественно ценное содержание совместной деятельности должно стать личностно значимым для каждого члена группы. Важна не столько объективная цель группы, сколько ее образ, т. е. то, как она воспринимается членами группы. Цели, характеристики совместной деятельности цементируют группу в одно целое, определяют внешнюю формально-целевую структуру группы.

III. Наличие в группе организующего начала (6). Оно может быть персонифицировано в ком-либо из членов группы (в лидере, руководителе), а может и нет, но это не означает, что нет организующего начала. Просто в этом случае функция руководства распределена между членами группы и лидерство носит ситуативно-специфический характер (в определенной ситуации человек, более продвинутый в данной сфере, нежели другие, принимает на себя функции лидера).

IV. Разделение и дифференциация персональных ролей (разделение и кооперация труда, властное разделение, т. е. активность членов группы не является однородной, они вносят свой, разный вклад в совместную деятельность, играют разные роли).

V. Наличие эмоциональных отношений между членами группы (8), которые влияют на групповую активность, могут приводить к разделению группы на подгруппы, формируют внутреннюю структуру межличностных отношений в группе.

VI. Выработка специфической групповой культуры - нормы, правила, стандарты жизни, поведения, определяющие ожидания членов группы по отношению друг к другу и обусловливающие групповую динамику. Эти нормы - важнейший признак групповой целостности. О сформировавшейся норме можно говорить, если она детерминирует поведение большинства членов группы - несмотря на все различия членов группы. Отклонение от групповых стандартов, норм, как правило, позволяется только лидеру.

Группа имеет следующие психологические характеристики: *групповые интересы, групповые потребности, групповые мнения, групповые ценности, групповые нормы, групповые цели.*

Группе присущи следующие общие закономерности: 1) группа неизбежно будет структурироваться; 2) группа развивается (прогресс либо регресс, но динамические процессы в группе происходят); 3) флуктуация, изменение места человека в группе может происходить неоднократно.

По психологическим характеристикам различают: 1) группы членства; 2) референтные группы (эталонные), нормы и правила которых служат для личности образцом.

Референтные группы могут быть реальные или воображаемые, позитивные или негативные, могут совпадать или не совпадать с членством, но они выполняют функции: 1) социального сравнения, поскольку референтная группа - источник положительных и негативных образцов; 2) нормативную функцию, т. к. референтная группа - источник норм, правил, к которым человек стремится приобщиться.

По характеру и формам организации деятельности выделяют следующие уровни развития контактных групп.

Неорганизованные (номинальные группы, конгломераты) или случайно организованные группы (зрители в кино, случайные члены экскурсионных групп и т. п.) характеризуются добровольным временным объединением людей на основе сходства интересов или общности пространства.

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

Кооперация - группа, отличающаяся реально действующей организационной структурой; межличностные отношения носят деловой характер, подчиненный достижению

требуемого результата в выполнении конкретной задачи в определенном виде деятельности.

Корпорация - это группа, объединенная только внутренними целями, не выходящими за ее рамки, стремящаяся осуществить свои групповые цели любой ценой, в том числе и за счет других групп. Иногда корпоративный дух может иметь место в трудовых или учебных группах, когда группа приобретает черты группового эгоизма.

Коллектив - устойчивая во времени организационная группа взаимодействующих людей со специфическими органами управления, объединенных целями совместной общественно полезной деятельности и сложной динамикой формальных (деловых) и неформальных взаимоотношений между членами группы.

Таким образом, реальные человеческие группы отличаются по величине, внешней и внутренней организации, назначению и общественному значению. По мере увеличения размера группы возрастает роль ее лидера. В группах распределение власти тесно связано с характером коммуникации, обмена информацией и идеями.

Можно провести классификацию групп с точки зрения специфики распространения информации и организации взаимодействия между членами группы:

а) системой закрытого типа;

б) построена иерархически, т. е. чем выше место, тем выше права и влияние;

в) информация идет в основном по вертикали, снизу вверх (отчеты) и сверху вниз (приказы);

г) каждый человек знает свое жесткое место;

д) в группе ценятся традиции;

е) руководитель этой группы должен заботиться о подчиненных, взамен они беспрекословно подчиняются;

ж) такие группы встречаются в армии, в налаженном производстве, а также в экстремальных ситуациях; случайная группа, в которой каждый принимает решения самостоятельно, люди относительно независимы, двигаются в разные стороны, но что-то их объединяет. Такие группы встречаются в творческих коллективах, а также типичны для новых коммерческих структур в ситуации рыночной неопределенности;

открытая группа, в которой каждый имеет право на инициативу, но все вместе открыто обсуждают вопросы. Главное для них - общее дело. Свободно происходит смена ролей, присуща эмоциональная открытость, усиливается неформальное общение людей;

группа синхронного типа, когда все люди находятся в разных местах, но все двигаются в одном направлении, так как все знают, что надо делать, у всех один образ, одна модель, и хотя каждый двигается сам, но все - синхронно в одном направлении, даже без обсуждения и согласования.

Если встречается какое-то препятствие, каждая группа усиливает свою отличительную особенность:

пирамидальная - усиливает порядок, дисциплину, контроль;

случайная- ее успех зависит от способностей, потенциала каждого из членов группы;

открытая - ее успех зависит от умения достигать согласия, вести переговоры; ее руководитель должен обладать высокими коммуникативными качествами, уметь слушать, понять, согласовать;

синхронная - ее успех зависит от таланта, авторитета «пророка», который убедил, повел за собой людей, и люди беспредельно верят и подчиняются ему.

Принято считать, что оптимальная по численности группа должна насчитывать 7 ± 2 (т. е. 5, 7, 9 человек). Известно также, что группа хорошо функционирует, когда в ней нечетное количество людей, так как в четной по количеству могут образоваться две враждующие половины. Коллектив лучше функционирует, если его члены отличаются друг от друга по возрасту и полу.

С другой стороны, некоторые психологи, практикующие в области менеджмента, утверждают, что наиболее эффективно действуют группы, в которых работают 12

человек. Дело в том, что группы большой численности плохо управляются, а коллективы из 7-8 человек наиболее конфликтны, так как обычно распадаются на две враждующие неформальные подгруппы; при большем же количестве людей конфликты, как правило, сглаживаются.

Конфликтность небольшой группы (если ее не образуют близкие по духу люди) не в последнюю очередь объясняется тем, что в любом трудовом коллективе существуют восемь социальных ролей, и, если сотрудников недостаточно, то кому-то приходится играть не только за себя, но и за «того парня», что и создает конфликтную ситуацию.

Руководителю коллектива (менеджеру) необходимо хорошо знать эти роли. Это: 1) координатор, пользующийся уважением и умеющий работать с людьми; 2) генератор идей, стремящийся докопаться до истины, воплотить же свои идеи на практике он чаще всего не в состоянии; 3) энтузиаст, берущийся сам за новое дело и воодушевляющий других; 4) контролер-аналитик, способный трезво оценить выдвинутую идею. Он исполнителен, но чаще сторонится людей; 5) искатель выгоды, интересующийся внешней стороной дела. Исполнителен и может быть хорошим посредником между людьми, поскольку обычно он самый популярный член коллектива; 6) исполнитель, умеющий воплотить идею в жизнь, способен к кропотливой работе, но часто «тонет» в мелочах; 7) работяга, не стремящийся занять ничье место; 8) шлифовщик - он необходим, чтобы не перешли последней черты.

Таким образом, для того чтобы коллектив успешно справлялся с работой, он должен не только состоять из хороших специалистов. Члены этого коллектива как личности должны в своей совокупности соответствовать необходимому набору ролей. И при распределении официальных должностей нужно исходить из пригодности индивидов к выполнению той или иной роли, а не из личных симпатий или антипатий менеджера.

В группах протекают динамические процессы:

- давление на членов группы, способствующее их конформизму и внушаемости;
- формирование социальных ролей, распределение групповых ролей;
- изменение активности членов: возможны феномены фацилитации - усиление энергии человека в присутствии других людей; феномены ингибиции - затормаживание поведения и деятельности под влиянием других людей, ухудшение самочувствия и результатов деятельности человека в ситуации, когда за ним наблюдают другие люди;
- изменение мнений, оценок, норм поведения членов группы: феномен «групповая нормализация» - формирование усредненного группового стандарта-нормы;
- феномен «групповой поляризации», «экстрополяризация» - приближение общегруппового мнения к какому-то полюсу континуума всех групповых мнений, часто «сдвиг к риску», когда групповое решение является более рискованным, чем решение, принимаемое индивидуально;
- феномен подчинения авторитету в сочетании с феноменом «атрибуции ответственности», когда человек приписывает ответственность за все происходящее другим лицам, лидеру, начальству, а не себе.

Социальная фацилитация проявляется в том, что присутствие других возбуждает, и это социальное возбуждение усиливает доминирующую реакцию человека, в результате чего он лучше выполняет простые и хорошо знакомые действия в присутствии других людей, например, велогонщики показывают лучшее время, когда соревнуются друг с другом, а не с секундомером. В сложных задачах, где правильный ответ не напрашивается сам собой, присутствие людей и возникшее в связи с этим возбуждение приводит к неправильной реакции, к ухудшению деятельности, к *ингибиции.*

Н. Кострелл предположил, что обеспокоенность человека тем, как его оценивают другие люди, «боязнь оценки» вызывает эффекты фацилитации и ингибиции. Боязнь оценки помогает также объяснить, почему люди лучше работают, если их содеятели чуть-чуть опережают их, почему эффект социальной фацилитации проявляется ярче всего, когда наблюдатели нам незнакомы и за ними трудно уследить. *Соревнование как разновидность*

социального взаимодействия - яркий пример социальной фацилитации, улучшения результатов деятельности людей в присутствии и сравнении друг с другом. Но социальная фацилитация проявляется тогда, когда личные усилия каждого человека могут быть оценены индивидуально. Но если люди складывают свои усилия для достижения общей цели и при этом каждый не отвечает за совместный результат, результаты работы не оцениваются индивидуально, то в этом случае люди склонны прилагать меньше усилий, проявляя «социальную леность»; в результате коллективная работоспособность группы часто не превышает половины от суммы работоспособности ее членов. Групповая ситуация деятельности уменьшает боязнь оценки, дает возможность «спрятаться за чужие спины», переложить ответственность «на всех», снижает возбуждение и активность членов группы. Возможно выделить своеобразный тип людей - «зайцы». Это люди, получающие какую-либо выгоду от группы, но мало дающие взамен. Когда вознаграждение делится поровну, независимо от личного вклада, каждый из участников получает большее вознаграждение на единицу своих усилий, если он паразитирует, проявляет социальную леность. Люди в группе меньше бездельничают, если групповая задача вызывающе трудна, притягательна, увлекательна, если члены группы - друзья, а не чужие друг другу люди, если возможен учет личного вклада и человек воспринимает свой вклад как незаменимый.

Социальная фацилитация показывает, что группа может возбуждать людей, а социальная леность демонстрирует, что в группе ответственность может размываться; когда возбуждение и размывание ответственности комбинируются, то нормативное сдерживание значительно ослабевает, и вместе люди начинают делать то, что они не стали бы делать в одиночку, вплоть до преступных действий: происходит феномен деиндивидуализации - потери самосознания и чувства личной ответственности людей в ситуациях, которые обеспечивают анонимность и не концентрируют внимание на отдельном человеке.

Группа людей вынуждена искать согласие между членами, чтобы обеспечить взаимодействие людей и функционирование группы. Групповая активность означает, что люди действуют вместе определенным образом, что между ними существует некое разделение труда и что налицо определенное взаимное приспособление различных линий индивидуального поведения. В группе постепенно складываются групповые настроения, групповые мнения, групповые цели, групповые нормы поведения, групповые ритуалы. Эти феномены взаимодействия объединяют людей, как бы уподобляя их друг другу.

В настоящее время существует несколько моделей развития коллектива, каждая из которых фиксирует особые стадии в этом движении.

Наиболее развернутая концепция развития коллектива принадлежит А. В. Петровскому. Он рассматривает *группу, как состоящую из трех страт (слоев).* В первом слое реализуются прежде всего непосредственные контакты между людьми, основанные на эмоциональной приемлемости или неприемлемости; во втором слое эти отношения опосредуются характером совместной деятельности; в третьем слое, названном ядром группы, развиваются отношения, основанные на принятии всеми членами группы единых целей групповой деятельности; этот слой соответствует высшему уровню развития группы, следовательно, его наличие позволяет констатировать, что перед нами коллектив.

В настоящее время психологи предпочитают рассматривать уровни групповой структуры в обратном порядке, начиная с характеристики ядерных отношений.

Центральное звено групповой структуры образует сама предметная деятельность группы, причем это обязательно социально-позитивная деятельность. *Второй слой групповой структуры* представляет собой фиксацию *отношения каждого члена группы к групповой деятельности,* ее целям и задачам. Этот слой описывается как совпадение ценностей, касающихся совместной деятельности, и развитие определенной мотивации членов группы, эмоциональной идентификации с группой. *Третий слой* фиксирует собственно *межличностные отношения, опосредованные деятельностью. Четвертый*

слой групповой структуры фиксирует поверхностные связи между членами группы. Это та часть межличностных отношений, которая построена на *непосредственных эмоциональных контактах.*

Силу всякого коллектива составляет его сплоченность. Сплоченность может быть очень высокой, когда люди тесно связаны друг с другом и совместно отвечают за достижение целей, стоящих перед ними и перед коллективом в целом, а поэтому делают все для их успешного достижения. Она может быть и очень низкой, когда коллектив не получает даже четкого организационного оформления, отсутствует общая цель, каждый действует сам по себе, на свой страх и риск, стараясь продемонстрировать индивидуальные результаты даже в ущерб другим.

Во многом *сплоченность коллектива зависит от стадии его развития,* от стадии зрелости. Таких стадий психологи выделяют пять. *Первая стадия называется притиркой.* На этой стадии люди еще приглядываются друг к другу, решают, по пути ли им с остальными, стараются показать свое «Я». Взаимодействие происходит в привычных формах при отсутствии коллективного творчества. Решающую роль в сплочении группы на этой стадии играет руководитель.

Вторая стадия развития коллектива - *«конфликтная»* - характеризуется тем, что в его рамках открыто образуются кланы и группировки, открыто выражаются разногласия, выходят наружу сильные и слабые стороны отдельных людей, приобретают значение личные взаимоотношения. Начинается силовая борьба за лидерство и поиски компромиссов между враждующими сторонами. На этой стадии возможно возникновение противодействия между руководителем и отдельными подчиненными.

На третьей стадии - стадии экспериментирования - потенциал коллектива возрастает, но он часто работает рывками, поэтому возникает желание и интерес работать лучше, другими методами и средствами.

На четвертой стадии в коллективе появляется опыт успешного решения проблем, к которым подходят, с одной стороны, реалистически, а с другой - творчески. В зависимости от ситуации функции лидера в таком коллективе переходят от одного его члена к другому, каждый из которых гордится своей принадлежностью к нему.

На последней - *пятой - стадии* внутри коллектива формируются *прочные связи,* людей принимают и оценивают по достоинству, а личные разногласия между ними быстро устраняются. Отношения складываются в основном неформально, что позволяет демонстрировать высокие результаты работы и стандарты поведения. Далеко не все коллективы выходят на высшие (4, 5) уровни.

Таким образом, настоящий сплоченный коллектив не возникает сразу, а формируется постепенно, проходя ряд этапов. Разберем эти этапы на примере учебного коллектива. На первом организационном этапе группа учащихся вуза, ССУЗ (средних специальных учебных заведений) не представляет собой коллектив в полном смысле слова, поскольку она создана из поступающих в вуз, ССУЗ учащихся различного жизненного опыта, взглядов, различного отношения к коллективной жизни, поэтому закономерно происходит *«притирка»* людей друг к другу. Организатором жизни и деятельности учебной группы на этом этапе является педагог, он предъявляет требования к поведению и режиму деятельности учащихся. Для педагога важно четко выделить 2-3 наиболее значимых и принципиальных требования к деятельности и дисциплинированности студентов, не допуская выдвижения обилия второстепенных требований, указаний, запретов. На этом организационном этапе руководитель должен внимательно изучать каждого члена группы, его характер, особенности личности, выявляя на основе наблюдения и психологического тестирования «индивидуально-психологическую карту» личности учащегося, постепенно выделяя тех, кто более чутко воспринимает интересы коллектива, является действенным активом. В целом первый этап характеризуется социально-психологической адаптацией, т. е. активным приспособлением к учебному процессу и вхождению в новый коллектив, усвоением требований, норм, традиций жизни учебного заведения.

Второй этап развития коллектива *(этап формирования)* наступает, когда выявлен действенный, а не формальный актив коллектива, т. е. выявлены организаторы коллективной деятельности, пользующиеся авторитетом у большинства членов коллектива. Теперь требования к коллективу выдвигает не только педагог, но и актив коллектива. Но выявление актива и лидеров происходит через *стадии конфронтации,* распределения групповых ролей, с постепенным переходом на *стадию «экспериментирования».* Руководитель на втором этапе развития коллектива должен объективно изучать, анализировать межличностные взаимоотношения членов коллектива методами социометрии, референтометрии, своевременно принимать меры воздействия для коррекции положения членов группы с высоким и низким социометрическим статусом. *Воспитание актива группы* - важнейшая задача руководителя, направленная на развитие организаторских способностей актива и устранение негативных явлений: зазнайства, тщеславия, «командирского тона» в поведении актива.

Знание структуры неформальных взаимоотношений, того, на чем они основываются, облегчает понимание внутригрупповой атмосферы и позволяет находить наиболее рациональные пути воздействия на эффективность групповой работы. В этой связи большое значение приобретают специальные методы исследования, позволяющие выявлять структуру межличностных взаимоотношений в группе, выделять ее лидеров (к таким методам относятся социометрия, референтометрия, методика изучения сплоченности коллектива и др.).

Положение человека в коллективе определяется не только индивидуальными особенностями характера, личности самого человека, но и особенностями коллектива. В малосплоченном коллективе статус личности зависит во многом от уровня ее общительности. В сплоченных коллективах, в которых выполняется сложная совместная деятельность, статус личности в большей мере определяется ее деловыми и моральными качествами, чем общительностью. Чем бы ни определялся статус человека в коллективе, он оказывает сильнейшее влияние на его поведение и самосознание.

Руководитель должен знать структуру межличностных отношений, чтобы уметь найти индивидуальный подход к каждому члену группы. Организуя любой вид деятельности, полезно иметь в виду те реальные группировки (по 3-5 человек), которые имеются в коллективе, объединять симпатизирующих друг другу людей. Так, достаточно авторитетная в коллективе группа людей может возглавить подготовку и проведение определенного мероприятия, т. к. опираясь на свой круг общения, люди гораздо эффективнее могут выполнять организаторские функции. Учитывая реально существующие межличностные связи, руководитель добивается

двоякой цели: включает членов группировок в коллективную жизнь и влияет на жизнь самой группировки. Вовлечение членов коллектива в разнообразные виды совместной деятельности (труд, учебу, спорт, отдых, путешествия и т. п.), постановка перед коллективом интересных и усложняющихся целей, задач, привлекательных для многий участников, установление дружеских и требовательных отношений, ответственной зависимости между людьми - все это способствует укреплению и развитию коллектива на втором этапе.

Однако на втором этапе развития коллектив еще не является в полном смысле сплоченной группой единомышленников, наблюдается значительная неоднородность взглядов. *Свободный обмен мнениями, дискуссии, внимание руководителя к настроению и мнениям членов коллектива, демократический коллегиальный способ принятия решений и управления создает основу для создания сплоченного коллектива.*

На *третьем этапе развития коллектив достигает высокого уровня сплоченности,* сознательности, организованности, ответственности членов коллектива, что позволяет коллективу самостоятельно решать разнообразные задачи, перейти на уровень самоуправления. Отметим, что далеко не каждый коллектив достигает этого высшего уровня развития.

Для высокоразвитого коллектива характерно наличие *сплоченности - как ценностно-ориентационного единства, близости взглядов, оценок и позиций членов группы по отношению к объектам (лицам, событиям, задачам, идеям), наиболее значимым для группы в целом.* Индексом сплоченности служит частота совпадения взглядов членов группы в отношении нравственной и деловой сферы, в подходе к целям и задачам совместной деятельности.

Для высокоразвитого сплоченного коллектива характерно наличие положительного психологического климата, доброжелательного фона взаимоотношений, эмоционального сопереживания, сочувствия друг к другу. Наличие или отсутствие этих качеств служит диагностическим признаком для различия просто группы людей и коллектива.

2.3. Взаимодействие людей в неорганизованных группах

Природа коллективного поведения предполагает рассмотрение таких явлений, как толпы, сборища, панические настроения, мании, танцевальные помешательства, стихийные массовые движения, массовое поведение, массовые увлечения, социальные движения, революции. Элементарные формы коллективного поведения людей в толпе - относительно стихийное, порой непредсказуемое взаимодействие людей в ситуации неопределенности или угрозы. Ключ к пониманию природы коллективного поведения дает форма социального взаимодействия, названная круговой реакцией: взаимное возбуждение людей приобретает круговую форму, при которой люди отражают настроения, эмоции друг друга и таким образом интенсифицируют их.

Социальное беспокойство - внутреннее напряжение многих людей при отсутствии способов его снятия, выражаемое в форме беспорядочной и некоординированной деятельности, причем чувство беспокойства вовлекается в круговую реакцию и становится «инфекционным», происходит «эмоциональное заражение» людей. Социальное беспокойство присутствует там, где люди обладают повышенной чувствительностью по отношению друг к другу, а также там, где они вместе переносят разрушение заведенного жизненного уклада. Эти условия встречаются в таких случаях социального беспокойства, как революционные волнения, женский протест, религиозные волнения, трудовые конфликты. *Черты социального беспокойства:*

- беспорядочный характер поведения, когда люди находятся в состоянии напряжения и чувствуют сильный позыв к действию, но не имеют четкого представления и понимания своих целей;
- возбужденные чувства тревоги, страхов, неуверенности, агрессивности, склонность к распространению слухов и преувеличений;
- наличие повышенной раздражимости и внушаемости людей, психологической неустойчивости, податливости влиянию лидеров, новых стимулов и идей.

Там, где коллективное возбуждение интенсивно и широко распространено, есть вероятность возникновения социальной инфекции - сравнительно быстрого бессознательного и нерационального распространения каких-либо настроений, порывов или форм поведения (например, разгул биржевой спекуляции, финансовой паники или волны патриотической истерии).

Можно выделить *четыре типа элементарных коллективных групп (Г.Блумер): действующая толпа {агрессивная толпа), экспрессивная толпа* (например, танцующая толпа в религиозных сектах), *масса* (люди, участвующие в массовом поведении, но не имеющие никакой социальной организации; они отделены и неизвестны друг Другу, например, при золотой или земельной лихорадке) и общественность (группы людей, которые сталкиваются с какой-то проблемой, имеют разные мнения относительно подхода к решению проблемы, дискуссия о ее решении). Эти социальные группировки возникают спонтанно и их действие не направляется и не определяется существующими культурными моделями и нормами. Общество в целом действует, следуя предписанным

правилам, толпа - устанавливая контакт (повышенная восприимчивость людей к друг другу, бессознательная откликаемость на настроения, спонтанная готовность к совместным действиям), масса - путем совпадения индивидуальных выборов, а общественность приобретает свой особый тип единства и возможность действовать благодаря достижению какого-то коллективного решения или выработке какого-то общественного мнения. Будучи коллективным продуктом, общественное мнение представляет всю общественность в ее готовности к действию по решению проблемы и как таковое делает возможным согласованное действие. *Формирование общественного мнения происходит:*

- через открытие и принятие дискуссии, когда заинтересованные группы (имеющие частную озабоченность относительно способа решения проблемы) стремятся оформить и установить мнение остальных, относительно незаинтересованных, людей;
- через пропаганду - умышленно направляемая кампания с целью заставить людей принять данную точку зрения, настроение или ценность.

Появление указанных элементарных коллективных группировок указывает на происходящий процесс социального изменения. Они играют важную роль в развитии нового коллективного поведения и новых форм социальной жизни, в формировании нового социального порядка, служат основой для формирования социальных движений, благодаря которым выстраиваются в фиксированные социальные формы новые типы коллективного поведения. В своем начале социальное движение аморфно, плохо организовано, т. е. коллективное поведение находится на примитивном уровне. По мере того как социальное движение развивается, оно приобретает организацию, набор обычаев и традиций, упрочившееся руководство, социальные правила и социальные ценности, способность создать новое устройство жизни.

Социальное движение может вырастать и организовываться с помощью следующих механизмов:

- агитация возбуждает людей и таким образом делает из них возможных сторонников движения; для этого агитация должна привлечь внимание людей, взволновать их, пробудить их эмоции, дать этим эмоциям некое направление посредством идей, критики, внушения и обещаний;
- процесс организации чувства сопринадлежности и солидарности людей друг с другом, формирование взаимной симпатии между сторонниками данного социального движения, что способствует согласованному поведению;
- развитие внутригруппового внешнегруппового отношения: вера членов движения, что их группа справедлива и права, а другие группы беспринципны и злонамерены, служит сплочению этих членов вокруг своих целей и ценностей. Наличие врага в этом смысле очень важно для придания движению целостности и сплоченности;
- использование церемониального поведения и ритуалов; массовые митинги, демонстрации, парады, юбилейные церемонии, ритуальная атрибутика (лозунги, пески, стихи, флаги, униформа и пр.) способствует развитию и закреплению социального движения, а у каждого индивидуального участника этих ритуалов возрастает самооценка, в результате чего он ощущает себя важной персоной, и это чувство личной значительности оказывается отождествленным с социальным движением как таковым;
- формирование групповой морали, дающей движению постоянство и определенность; убежденность в правильности и праведности цели движения; вера в конечное достижение движением своей цели; вера в то, что на движение возложена некая священная миссия; создание своих «священных книг», таких, как, например, «Капитал» Маркса для коммунистического движения;
- развитие групповой идеологии - свода учений, в которых формулируются цели и назначение движения, содержится критика существующей системы, намечаются планы политики, тактики и практической деятельности движения.

Успешное развитие социального движения зависит от указанных механизмов, а

социальные последствия - от характера социального движения (реформистское или революционное движение).
Таким образом, были проанализированы социальные взаимодействия на микроуровне (между двумя, несколькими людьми, в малых группах, в больших группах, как в неорганизованных, так и в организованных социальных движениях).

2.4. Личность и группа: проблема лидерства и руководства

Лидерство - способность оказывать влияние как на отдельную личность, так и на группу, направляя усилия всех на достижение целей организации.
Лидерство - естественный социально-психологический процесс в группе, построенный на влиянии личного авторитета человека на поведение членов группы.
Под влиянием понимают такое поведение человека, которое вносит изменение в поведение, отношения, чувства другого человека. Влияние можно оказывать через идеи, устное и письменное слово, через внушение, убеждение, эмоциональное заражение, принуждение, личный авторитет и пример.
Группа, решающая значимую проблему, всегда выдвигает для ее решения лидера. Без лидера ни одна группа существовать не может.
Лидера можно определить как личность, способную объединять людей ради достижения какой-либо цели. Понятие «лидер» приобретает значение лишь вместе с понятием» «цель». Действительно, нелепо выглядел бы лидер, не имеющий цели.
Но иметь цель и достичь ее самостоятельно, в одиночку - недостаточно, чтобы называться лидером. Неотъемлемым свойством лидера является наличие хотя бы одного последователя. Роль лидера заключается в умении повести людей за собой, обеспечить существование таких связей между людьми в системе, которые способствовали бы решению конкретных задач в рамках единой цели. Т. е. лидер - это элемент упорядочивания системы людей.
Лидерство- это всегда вопрос степени, силы влияния, зависящей от соотношения личных качеств лидера с качествами тех, на кого он пытается оказать влияние, и с ситуацией, в которой находится данная группа.
С точки зрения масштабности решаемых задач выделяют:
1) бытовой тип лидерства (в школьных, студенческих группах, досуговых объединениях, в семье);
2) социальный тип лидерства (на производстве, в профсоюзном движении, в различных обществах: спортивных, творческих и т. д.);
3) политический тип лидерства (государственные, общественные деятели).
Существует несомненная связь между судьбой лидера бытового, лидера социального и лидера политического. Первый всегда имеет возможность выдвинуться в лидеры другого типа.
Лидер с организаторскими способностями в состоянии быстро и правильно оценивать ситуацию, выделять задачи, нуждающиеся в первоочередной реализации, отличать осуществимое от бесплодного прожектерства, достаточно точно рассчитывать сроки решения задач. Мысль о том, что главная отличительная черта способного организатора состоит в умении быстро находить эффективные пути и средства решения задач, подтверждается на каждом шагу. Интересно высказывание на этот счет Наполеона Бонапарта: «Мой гений состоит в том, что одним быстрым взглядом я охватывал все трудности дела, но в то же время и все ресурсы для преодоления этих трудностей; этому обязано мое превосходство над другими».
Талант руководства людьми основывается на целом комплексе социально-психологических качеств и свойств. Большую роль играет доверие и любовь масс к своему лидеру. Доверие к лидеру - это признание его высоких достоинств, заслуг и полномочий, признание необходимости, правильности и результативности его действий.

Это внутреннее согласие с носителем авторитета, готовность действовать в соответствии с его установками. Ведь заставить идти за собой при отсутствии средств принуждения можно лишь на основе доверия. И доверие это означает, что люди находятся во внутреннем согласии и единении с лидером.

Структура механизмов воздействия лидеров на массу зависит от свойств последователей. Лидер находится в сильнейшей зависимости от коллектива. Группа, имея образ лидера, модель, требует от реального лидера, с одной стороны, соответствия ей, а с другой - от лидера требуется способность выражать интересы группы. Только при соблюдении этого условия последователи не просто идут за своим лидером, но и желают идти за ним. В соответствии со свойствами последователей лидером выстраиваются структуры воздействия на них. Эти структуры призваны обеспечить, во-первых, инициирование активности, координацию действий группы и обеспечение ее внешних связей и престижа. Во-вторых, для этого надо отрегулировать межличностные отношения в группе, обеспечить личностную поддержку членам. Подходит ли человек для роли лидера, зависит прежде всего от признания за ним другими людьми качеств превосходства, т. е. качеств, которые внушают им веру в него, побуждают их признать его влияние на себя. «Естественное» лидерство - когда влияние исходит из признания другими личного превосходства лидера. Важно здесь не то, что лидер обладает качествами превосходства, а то, что его сторонники считают, будто он обладает этими качествами.

Влияние лидера всегда зависит от ситуации. Более высокий интеллект, подготовка или опыт могут явиться частичным основанием для лидерства. Обычно важное значение имеет склонность к доминированию, а именно умение проявлять инициативу в межличностных отношениях, направлять внимание других, предлагать им решения, способность «разговаривать на языке» своих сторонников. Роль лидера заключается в том, чтобы претворять взгляды своих сторонников в согласованную программу действий. Лидер может вести своих сторонников в том направлении, в котором они сами хотят идти.

Значение лидера не исчерпывается лишь формированием новых групп. Он также выполняет важную задачу поддержания сплоченности в уже существующих группах.

Лидер - это такой человек, который по отношению к группе может рассматриваться как ее зеркало. Им может быть только тот, кто несет на себе черты, приветствуемые и ожидаемые именно в данной группе. Поэтому «пересаживание» лидера в другую группу или назначение его сверху в качестве руководителя малоэффективно.

Почему человек становится лидером? Теории лидерства многообразны. Среди них можно выделить подходы с опорой на личные качества лидера - поведенческий и ситуационный подходы.

Концепция физических качеств (высокий рост, вес, сила) не подтвердилась. Напротив, часто лидер бывает малого роста, малой физической силы.

Концепция интеллигентности (Гизели) предполагает, что лидерские качества связаны с вербальными и оценочными способностями личности. На основе чего делали вывод:

наличие указанных личностных качеств предсказывает управленческий успех.

Личностные качества лидера:

- интеллигентность в вербальном и символическом плане;
- инициативность, т. е. способность направлять активность, желания в новом направлении;
- уверенность в себе - благоприятная самооценка;
- привязанность к сотрудникам;
- решительность, мужественность (у мужчин) и женственность (у женщин);
- зрелость;
- мотивационные способности, т. е. умение мотивировать, вызывать потребности у людей за счет гарантии работы, финансового вознаграждения, власти над другими, самореализации, достижения успехов в работе.

Можно выделить следующие виды лидеров, опираясь на ряд категорий:

1) обаятельный - авторитетный. Обаятельный лидер пользуется симпатией, даже любовью подчиненных; его природное обаяние вдохновляет окружающих людей. Авторитетный лидер опирается на свои знания, способности, хладнокровие, спокойствие, проявляя аналитический подход к решению проблем;
2) лидер «с воображением», «душевный» - лидер-контролер, манипулятор. Лидер «с воображением», с творческой фантазией, дающий реализовывать возможности подчиненных, способен вносить инициативу, вдохновлять свою группу, проявляя «нежно любовную заботу», участие в делах своих подчиненных. Лидер-контролер, манипулятор преимущественно занимается операциями внутри системы, относясь к подчиненным «с легко прикрытым сожалением». Креч, Крайфилд отмечают, что подчиненные воспринимают «душевного лидера с воображением» следующим образом: как «одного из нас», как «нашего выразителя», который выражает нормы, ценности группы; как «наиболее опытного, мудрого из нас», способного быть экспертом в решении групповых задач;
Лидер не только направляет и ведет своих последователей, но и хочет вести их за собой, а последователи не просто идут за лидером, но и хотят идти за ним.
От лидера зависит умелый анализ реальной действительности. На основе выводов, полученных в результате проведенного анализа, формируется линия поведения, программа действий - и принимаются решения. После этого начинается мобилизация сил и средств. Лидер добивается поддержки всей группы или ее подавляющей части для организации исполнения принятых решений, что предусматривает:
1) подбор и расстановку исполнителей;
2) доведение до них решений;
3) уточнение и адаптацию решений применительно к месту исполнения;
4) создание внешних и внутренних условий исполнения;
5) координацию деятельности исполнителей;
6) подведение итогов и анализ результатов. Мобилизация начинается с формирования команды лидера.
На основе каких критериев определяют виды лидеров в группе?
В зависимости от преобладающих функций выделяют следующие виды лидеров:
1. Лидер-организатор. Его главное отличие в том, что нужды коллектива он воспринимает как свои собственные и активно действует. Этот лидер оптимистичен и уверен в том, что большинство проблем вполне разрешимо. За ним идут, зная, что он не станет предлагать пустое дело. Умеет убеждать, склонен поощрять, а если и приходится выразить свое неодобрение, то делает это, не задевая чужого достоинства, и в результате люди стараются работать лучше. Именно такие люди оказываются на виду в любом неформальном коллективе.
2. Лидер-творец. Привлекает к себе прежде всего способностью видеть новое, браться за решение проблем, которые могут показаться неразрешимыми и даже опасными. Не командует, а лишь приглашает к обсуждению. Может поставить задачу так, что она заинтересует и привлечет людей.
3. Лидер-борец. Волевой, уверенный в своих силах человек.
Первым идет навстречу опасности или неизвестности, без колебания вступает в борьбу. Готов отстаивать то, во что верит, и не склонен к уступкам. Однако такому лидеру порой не хватает времени, чтобы обдумать все свои действия и все предусмотреть. «Безумство храбрых» - вот его стиль.
4. Лидер-дипломат. Если бы он использовал свои способности во зло, то его вполне можно было бы назвать мастером интриги. Он опирается на превосходное знание ситуации и ее скрытых деталей, в курсе сплетен и пересудов и поэтому хорошо знает, на кого и как можно повлиять. Предпочитает доверительные встречи в кругу единомышленников. Позволяет открыто говорить то, что всем известно, чтобы отвлечь внимание от своих неафишируемых планов. Правда, такого сорта дипломатия нередко

лишь компенсирует неумение руководить более достойными способами.
5. Лидер-утешитель. К нему тянутся потому, что он готов поддержать в трудную минуту. Уважает людей, относится к ним доброжелательно. Вежлив, предупредителен, способен к сопереживанию.
Общее лидерство в группе складывается из следующих компонентов: эмоционального, делового и информационного. «Эмоциональный» лидер (сердце группы) - это человек, к которому каждый человек в группе может обратиться за сочувствием, «поплакаться в жилетку». С «деловым» лидером (руки группы) хорошо работается, он может организовать дело, наладить нужные деловые взаимосвязи, обеспечить успех дела. К «информационному» лидеру (мозг группы) все обращаются с вопросами, потому что он эрудит, все знает, может объяснить и помочь найти нужную информацию.
Наилучшим будет лидер, сочетающий все три компонента, но такой универсальный лидер встречается редко.
Чаще всего, однако, встречается сочетание двух компонентов: эмоционального и делового, информационного и делового.
Интересен психоаналитический подход к пониманию и классификации видов лидерства.
3. Фрейд понимал лидерство как двуединый психологический процесс: с одной стороны, групповой, с другой - индивидуальный. В основе этих процессов лежит способность лидеров притягивать к себе людей, бессознательно вызывать чувство восхищения, обожания, любви. Поклонение людей одной и той же личности может сделать эту личность лидером. Психоаналитики выделяют десять типов лидерства.
1. «Соверен», или «патриархальный повелитель». Лидер в образе строгого, но любимого отца, он способен подавить или вытеснить отрицательные эмоции и внушить людям уверенность в себе. Его выдвигают на основе любви и почитают.
2. «Вожак». В нем люди видят выражение, концентрацию своих желаний, соответствующих определенному групповому стандарту. Личность вожака - носитель этих стандартов. Ему стараются подражать в группе.
3. «Тиран». Он становится лидером, потому что внушает окружающим чувство повиновения и безотчетного страха, его считают самим сильным. Лидер-тиран - доминирующая, авторитарная личность, его обычно боятся и подчиняются смиренно.
4. «Организатор». Он выступает для членов группы как сила для поддержания «Я-концепции» и удовлетворения потребности каждого, снимает чувство вины и тревоги. Такой лидер объединяет людей, его уважают.
5. «Соблазнитель». Человек становится лидером, играя на слабостях других. Он выступает в роли «магической силы», давая выход вовне подавленным эмоциям других людей, предотвращает конфликты, снимает напряжение. Такого лидера обожают и часто не замечают его недостатков.
6. «Герой». Жертвует собой ради других; такой тип проявляется особенно в ситуациях группового протеста - благодаря его храбрости другие ориентируются на него, видят в нем стандарт справедливости. Лидер-герой увлекает людей за собой.
7. «Дурной пример». Выступает как источник заразительности для бесконфликтной личности, эмоционально заражает других.
8. «Кумир». Влечет, притягивает, положительно заражает окружение, его любят, боготворят, идеализируют.
9. «Изгой».
10. «Козел отпущения».
Два последних типа лидеров, по существу, антилидеры, они являются объектом агрессивных тенденций, благодаря которым развиваются групповые эмоции. Часто группа объединяется для борьбы с антилидером, но стоит ему исчезнуть, как группа начинает распадаться, так как пропал общегрупповой стимул.
Существует различие между «формальным» лидерством - когда влияние исходит из официального положения в организации, и «неформальным, естественным» лидерством -

когда влияние исходит из признания другими личного превосходства лидера.
Чем отличается лидер от руководителя?
Неформальный лидер выдвигается «снизу», а руководитель назначается официально, извне, и ему требуются официальные полномочия для управления людьми.
Менеджер - профессионально подготовленный руководитель.
Многие считают, что все проблемы решаются, если менеджеру удается совместить в своей деятельности функции лидера и руководителя. Но эти функции на практике часто не только не совмещаются, но и противоположны. Руководитель может частично брать на себя функции лидера. Если для лидера на первом плане стоят нравственные критерии, то руководитель занят главным образом функциями контроля и распределения.
Слово «руководитель» буквально означает «ведущий за руку». Это же значение лучше выражено в практически не употребляемом ныне слове «надсмотрщик». Для каждой организации необходимо иметь человека, отвечающего за надзор над всеми подразделениями в целом, а не только полностью поглощенного выполнением специализированных задач. Этот вид ответственности - следить за целым - составляет суть работы руководителя.
Руководитель выполняет основные управленческие функции: планирование, организация, мотивация, контроль деятельности подчиненных и организации в целом.
Руководство - это управление процессами:
1. согласованием различных видов деятельности группы;
2. видеть динамику процесса внутри группы и управлять ею.

Сфера руководства включает три блока:
1) организационные формы, распределение обязанностей в постановке задач, создание информационных структур;
2) работа с отдельными людьми и группами;
3) использование власти и принятие решений. Официально назначенный руководитель обладает преимуществами в завоевании лидирующих позиций в группе и поэтому чаще, нежели кто-нибудь другой, становится признанным лидером. Однако его статус в организации и тот факт, что он назначен «извне», ставят его в положение, несколько отличное от положения неформальных естественных лидеров. Прежде всего стремление продвигаться выше по служебной лестнице побуждает его отождествлять себя с более крупными подразделениями организации, нежели с группой своих подчиненных. Он может считать, что эмоциональная привязанность к какой-либо рабочей группе не должна служить ему тормозом на этом пути, и поэтому отождествлять себя с руководящим звеном организации - источник удовлетворения его личных амбиций. Но если он знает, что не поднимется выше, да и не особенно стремится к этому, часто такой руководитель решительно отождествляет себя со своими подчиненными и делает все от него зависящее, чтобы защитить их интересы. Помимо того что приверженность руководителя своей группе может войти в противоречие с его личными амбициями, она может оказаться в конфликте с его приверженностью руководящему аппарату организации. На почве таких конфликтов произрастает одна из наиболее важных функций руководителя - функция примирения ценностей и задач группы, которой он руководит, с целями более крупного подразделения организации.
Руководителю требуются официальные полномочия для управления людьми, ему требуется и власть - возможность влиять «сверху» на поведение других людей. Власть может принимать различные формы. Американские ученые Фред Рейвен выделяют:
1) власть, основанную на принуждении;
2) власть, основанную на вознаграждении;
3) экспертная власть (основа на специальных знаниях, которых не имеют другие);
4) эталонная власть или власть примера (подчиненные стараются походить на своего привлекательного и уважаемого руководителя);
5) законную или традиционную власть (один человек подчиняется другому человеку на

основе того, что они стоят на различных иерархических ступеньках в организации.
Наиболее эффективен вариант, если у руководителя имеются все эти виды власти.
Некомпетентный руководитель, как отмечает Диксон:
1) не учитывает человеческие ресурсы, не умеет работать с людьми;
2) проявляет консерватизм, придерживается устаревших взглядов;
3) проявляет тенденцию отворачиваться или пренебрегать информацией, которая ему непонятна, или вступает в противоречие с имеющейся концепцией;
4) проявляет тенденцию недооценивать противников;
5) проявляет нерешительность и тенденцию ухода от ответственности в принятии решений;
6) проявляет упорную неуступчивость, упрямство при решении проблемы вопреки очевидным изменившимся обстоятельствам;
7) не способен провести сбор и проверку информации о проблеме, «войти в сложившуюся ситуацию», проявляет тенденцию «обессиливания при завершении»;
8) предрасположен к фронтальным атакам, верит в грубую силу, а не в находчивость и дипломатичность;
9) неспособен использовать неожиданности;
10) проявляет неоправданную готовность находить «искупительные жертвы» в случае затруднений;
11) предрасположен к подтасовке фактов и распространению информации с мотивами, «несовместимыми с моралью и безопасностью»;
12) склонен верить в мистические силы - судьбу, фатальность неудач и т. п.
Особенности администраторских и лидерских качеств руководителя определяет и его управленческий стиль. Здесь существует определенная классификация.
1. Авторитарный. Наилучший с точки зрении администратора, который в любом деле прежде всего ценит единоначалие.
2. Авральный. «Давай-давай, потом разберемся» - девиз руководителя-авральника. Мера, подходящая для исключительной ситуации, став системой, дезорганизует нормальную работу, ведет к конфликтам, недовольству в коллективе, не говоря уже о скромных трудовых результатах.
3. Деловой. Противоположен авральному, предполагает работу по рассчитанным и оптимальным схемам. Такой стиль можно было бы предпочесть всем прочим, если только работа позволяет это: не содержит неожиданных сюрпризов и поддается прогнозу.
4. Демократический. К нему склонны лидеры-организаторы, управляющие по принципу: «Моя точка зрения - одна из возможных». Именно такой стиль способен давать наилучшие результаты, но до известных границ, за которыми дело подменяется его обсуждением.
5. Либеральный. Годится для сплоченного коллектива единомышленников. Вместо самостоятельности способствует безответственности и уверенности, что «работа не волк».
6. Компромиссный. В его основе - способность руководителя, уступая людям с различными интересами, добиваться своих целей. Но если компромиссы войдут в привычку и заменят принципиальность соглашательством, то хорошего от такого руководителя ждать не приходится. Взаимоотношения подчиненных с руководителем, психологический климат коллектива, результаты работы коллектива зависят от стиля управления, реализуемого руководителем.
Выделяют следующие стили управления.
Авторитарный (или директивный, или диктаторский) стиль управления: для него характерно жесткое единоличное принятие руководителем всех решений («минимум демократии»), жесткий постоянный контроль за выполнением решений с угрозой наказания («максимум контроля»), отсутствие интереса к работнику как к личности. За счет постоянного контроля этот стиль управления обеспечивает вполне приемлемые результаты работы (по непсихологическим критериям: прибыль, производительность,

качество продукции может быть хорошим), но недостатков больше, чем достоинств: 1) высокая вероятность ошибочных решений; 2) подавление инициативы, творчества подчиненных, замедление нововведений, застой, пассивность сотрудников; 3) неудовлетворенность людей своей работой, своим положением в коллективе; 4) неблагоприятный психологический климат («подхалимы», «козлы отпущения», интриги) обусловливает повышенную психологически-стрессовую) нагрузку, вреден для психического и физического здоровья. Этот стиль управления целесообразен и оправдан лишь в критических ситуациях (аварии, боевые военные действия и т. п.).

Демократический (или коллективный) стиль управления: управленческие решения принимаются на основе обсуждения проблемы, учета мнений и инициатив сотрудников («максимум демократии»), выполнение принятых решений контролируется и руководителем, и самими сотрудниками («максимум контроля»), руководитель проявляет интерес и доброжелательное внимание к личности сотрудников, к учету их интересов, потребностей, особенностей.

Демократический стиль является наиболее эффективным, т.к. он обеспечивает высокую вероятность правильных взвешенных решений, высокие производственные результаты труда, инициативу, активность сотрудников, удовлетворенность людей своей работой и членством в коллективе, благоприятный психологический климат и сплоченность коллектива. Однако реализация демократического стиля возможна при высоких интеллектуальных, организаторских, коммуникативных способностях руководителя.

Либерально-анархический (или попустительский, или нейтральный) стиль руководства характеризуется, с одной стороны, «максимумом демократии» (все могут высказывать свои позиции, но реального учета, согласования позиций не стремятся достичь), а с другой стороны, «минимумом контроля» (даже принятые решения не выполняются, нет контроля за их реализацией, все пущено на «самотек»), вследствие чего результаты работы обычно низкие, люди не удовлетворены своей работой, руководителем, психологический климат в коллективе неблагоприятный, нет никакого сотрудничества, нет стимула добросовестно трудиться, разделы работы складываются из отдельных интересов лидеров подгруппы, возможны скрытые и явные конфликты, идет расслоение на конфликтующие подгруппы.

Непоследовательный (алогичный) стиль руководства проявляется в непредсказуемом переходе руководителем от одного стиля к другому (то авторитарный, то попустительский, то демократический, то вновь авторитарный и т. п.), что обусловливает крайне низкие результаты работы и максимальное количество конфликтов и проблем.

Стиль управления эффективного менеджера отличается гибкостью, индивидуальным и ситуативным подходом.

Ситуативный стиль управления гибко учитывает уровень психологического развития подчиненных и коллектива (П. Херси, К. Бландэд).

Эффективным стилем управления (по мнению большинства зарубежных специалистов по менеджменту) является партисипативный (соучаствующий) стиль, которому свойственны следующие черты: 1) регулярные совещания руководителя с подчиненными; 2) открытость в отношениях между руководителем и подчиненными; 3) вовлеченность подчиненных в разработку и принятие организационных решений; 4) делегирование руководителем подчиненным ряда полномочий, прав; 5) участие рядовых работников как в планировании, так и в осуществлении организационных изменений; 6) создание особых групповых структур, наделенных правом самостоятельного принятия решений («группы контроля качества»); 7) предоставление работнику возможности автономно (от других членов организации) разрабатывать проблемы, новые идеи.

Партисипативный стиль применим, если: 1) руководитель уверен в себе, имеет высокий образовательный и творческий уровень, умеет ценить и использовать творческие предложения подчиненных; 2) подчиненные имеют высокий уровень знаний, умений, потребность в творчестве, независимости, личностном росте, интерес к работе; 3) задача, стоящая перед людьми, предполагает множественность решений, требует теоретического

анализа и высокого профессионализма исполнения, достаточно напряженных усилий и творческого подхода. Таким образом, этот стиль целесообразен в наукоемких производствах, в фирмах новаторского типа, в научных организациях.

В зависимости от *особенностей поведения руководителя в конфликтных,* сложных *ситуациях можно выделить пять типов:* 1) доминирование, утверждение своей позиции любой ценой; 2) уступчивость, подчинение, сглаживание конфликта; 3) компромисс, позиционный торг («я тебе уступлю, ты - мне»); 4) сотрудничество, создание взаимной направленности на разумное и справедливое разрешение конфликта с учетом обоснованных интересов обоих сторон; 5) избегание конфликта, уход из ситуации, («закрывание глаз, как будто ничего не произошло»).

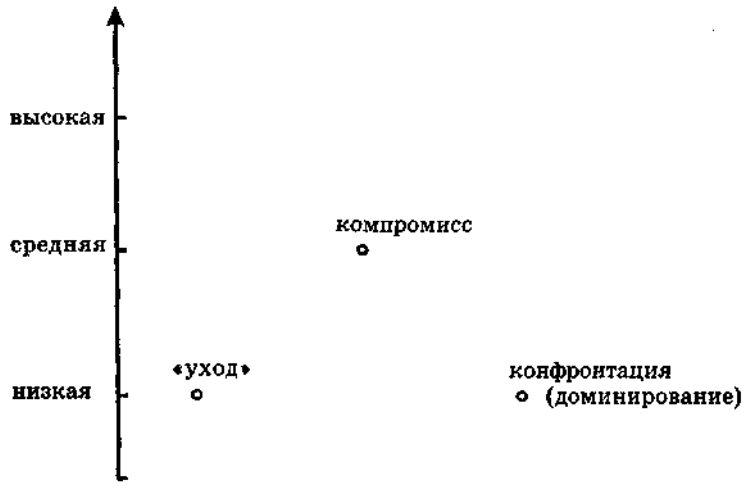
Наиболее эффективным, хотя и трудно реализуемым стилем поведения руководителя в конфликтной ситуации является стиль «сотрудничества». Крайне неблагоприятными стилями являются «избегание», «доминирование», «уступчивость», а стиль «компромисс» позволяет достичь лишь временного недолговечного решения конфликта, позднее он может появиться вновь.

Критерием эффективности руководства является степень авторитета руководителя. Выделяют *три формы авторитета руководителя:* 1) формальный авторитет, обусловленный тем набором властных полномочий, прав, которые дает руководителю занимаемый им пост. Формальный,

Направленность на понимание, принятие позиции другого, уступчивость, сотрудничество.

Направленность на отстаивание своей позиции

о (соглашатель) о



-----1----------1----------1--------►

низкая средняя высокая

Типы поведения в конфликтных ситуациях Должностной авторитет руководителя способен обеспечить не более 65% влияния руководителя на своих подчиненных; 100%-ную отдачу от работника руководитель может получить лишь опираясь еще дополнительно и на свой психологический авторитет, который состоит из 2) морального и 3) функционального авторитета.

Моральный авторитет зависит от нравственных качеств руководителя. Функциональный авторитет определяется: 1) компетентностью руководителя; 2) его деловыми качествами;

3) его отношением к своей профессиональной деятельности. Низкий функциональный авторитет руководителя приводит, как правило, к потере его влияния на подчиненных, что вызывает в качестве компенсаторной агрессивную реакцию со стороны руководителя по отношению к подчиненным, ухудшение психологического климата и результатов деятельности коллектива.

КОНТРОЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ

1. Почему люди вступают во взаимодействие? Какие теории межличностного взаимодействия, на ваш взгляд, более полно раскрывают характер взаимодействия?
2. Какие условия способствуют формированию социальных групп? Что такое социальная группа?
3. Межличностные отношения в группе - как они проявляются? Как мы воспринимаем и оцениваем людей?
4. Какие типы установок на восприятие другого человека возможны? Почему бывают искаженные представления о другом человеке?
5. Какие психологические механизмы влияния людей друг на друга существуют?
6. Какие уровни понимания личности другого человека возможны?
7. Что такое социометрический статус? Какие слои выделяются внутри группы? Как оценить уровень благополучия взаимоотношений в группе?
9. Какие отличительные признаки присущи малым группам?
10. Какие психологические характеристики присущи группе?
11. Чем характеризуется референтная группа? Опишите особенности пирамидальных, случайных, открытых, синхронных групп.
12. Какие роли присущи людям в группе?
13. Укажите отличительные особенности коллектива, его структуру из страт-слоев, этапы создания коллектива.
14. Каковы стадии зрелости коллектива?
15. Укажите, какие признаки присущи руководителю с высокой способностью создавать коллектив?
16. Какие факторы влияют на эффективность работы группы?
17. Какие социально-психологические феномены влияния людей и группы на человека возникают?
18. Конформизм - это плохо или хорошо? Это естественное или искусственное?
19. Как меньшинство может повлиять на большинство?
20. Каковы функции социально-психологических установок?
21. В чем сходство и различие между заражением, внушением, убеждением?
22. Какие методы воздействия на мотивы, установки и состояния людей вам известны?
23. «Звезды», «предпочитаемые», «пренебрегаемые», «изолированные», «отвергаемые» в группе - как их достоверно выделить?
24. Стили руководства - какие бывают и какие из них эффективнее?
25. Как реализуются руководителем основные управленческие функции?

ЛИТЕРАТУРА

1. *Агеев В.С.* Межгрупповое взаимодействие. МГУ, 1990.
2. *Брендель С, Шпиклис Ю.* Психологический тренинг коллектива. М., Мир, 1984.
3. *Вудкок М., Фрэнсис.* Раскрепощенный менеджер. М., 1991.
4. *Громова О. Н.* Конфликтология. М., 1998.
5. *Донцов А. И.* Психология коллектива. МГУ, 1984.

6. *Дизель П. М., Мак-Кинли Раньян.* Поведение человека в организации. М., 1993.
7. Западная социальная психология в поисках новой парадигмы. М., ИНИОН, 1993.
8. *Зимичев А. М.* Психология политической борьбы. СПб., 1993.
9. *Исаев М.Ю., Хмелевский В.Н.* Психотерапевтическая помощь коллективу. Красноярск, 1992.
10. *Каверин СВ.* Психология и политика. Тамбов, 1992.
11. *Кричевский Р. Л., Дубовская Е.М.* Психология малой группы. МГУ, 1991.
12. *Кричевский Р. Л.* Если вы руководитель. М., 1993.
13. *Минделл А.* Лидер как мастер единоборства. Ч. 1, 2. М., 1993.
14. *Паркинсон С. Н.* Как преуспеть в бизнесе. Тула, 1992.
15. *Петровский А. В.* Личность. Деятельность. Коллектив. М., 1992.
16. *Платанов Ю. П.* Психология коллективной деятельности. ЛГУ, 1990.
17. Проблемы развития личности и коллектива. Ростов н/ Д., 1986.
18. Социально-психологические методы практической работы в коллективе: диагностика и воздействие. М., 1990.
19. *Утюжанин А. П., Устюмов Ю.А.* Социально-психологические аспекты управления коллективом. М., 1993.
20. *Швальбе Б.* Личность, карьера, успех. Психология бизнеса. М., 1993.
21. *Дилигенский Г. Г.* Социально-политическая психология. М., 1996.
22. *Руденский У. В.* Социальная психология. М., 1997.
23. *Руднеский Е.В.* Основы психотехнологии общения менеджера. М., 1997.
24. *Шибутани Т.* Социальная психология. Ростов н/Д, 1998.
25. *Андреева С. Г., Горская Т.А.* Психологические основы управления персоналом. Спб., 1997.
26. *Андреева Г. М.* Социальная психология. М., 1998.
27. *Валеева Н.Ш., Рогов М.Г.* Психологические основы менеджмента. Стратегия успеха. Казань, 1996.
29. *Столяренко Л.Д., Самыгин СИ.* Психология управления. Ростов н/Д, 1997.
30. *Гуменная И. Г., Стровский Л. Е.* Имидж фирмы. Екатеринбург, 1997.
31. *Лебон Г., Тард Т.* Психология толпы. М., 1998.
32. Преступная толпа. М., ИП РАН, 1998.
33. *Московичи С.* Век толп. М., 1998.
34. *Майерс.Д.* Социальная психология. СПб., 1997.
35. *Доценко Е.Л.* Психология манипуляции. М., 1997.
36. *Шейное В. П.* Конфликты в нашей жизни и их разрешение. Минск, 1996.

Глава 7 ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА

1. Предмет педагогической психологии и предмет педагогики

«Человеку, если он должен стать человеком, необходимо получить образование» (Ян Коменский).

Педагогическая психология изучает условия и закономерности формирования психических новообразований под воздействием образования и обучения. Педагогическая психология заняла определенное место между психологией и педагогикой, стала сферой совместного изучения взаимосвязей между воспитанием, обучением и развитием подрастающих поколений (Б. Г. Ананьев). Например, одной из педагогических проблем является осознание того, что учебный материал усваивается не так и не настолько, как хотелось бы. В связи с этой проблемой складывается предмет педагогической психологии, исследующей закономерности усвоения, учения. На основе сложившихся научных представлений формируются техника, практика учебно-педагогической деятельности, обоснованные со стороны психологии закономерностей процессов усвоения. Вторая

педагогическая проблема возникает, когда осознается различие обучения и развития в системе обучения. Можно часто встретить ситуацию, когда человек учится, но очень слабо развивается. Предмет исследования в этом случае - закономерности развития интеллекта, личности, способностей, вообще человека. Данное направление педагогической психологии разрабатывает практику не обучения, а организации развития.

В современной педагогической практике уже невозможно грамотно, эффективно и на уровне современных культурных требований строить свою деятельность без интенсивного внедрения научных психологических знаний. Например, поскольку педагогическая деятельность состоит в общении ученика и учителя, в установлении между ними контакта, то есть запрос на исследование, построение научных знаний о способах общения между людьми и эффективном использовании их в построении педагогических процессов. Профессия педагога, вероятно, наиболее чувствительна к психологии, поскольку деятельность педагога непосредственно направлена на человека, на его развитие. Педагог в своей деятельности встречает «живую» психологию, сопротивление индивида педагогическим воздействиям, значение индивидуальных особенностей человека и т. п. Поэтому хороший, заинтересованный в эффективности своей работы педагог поневоле обязан быть психологом, и он в своей деятельности получает психологический опыт. Важно то, что этот опыт является именно обслуживающим основную практическую задачу, является опытом педагога, имеющего определенные педагогические принципы и способы педагогической деятельности. Над этой педагогической деятельностью и надстраиваются психологические знания как обслуживающие ее.

Педагогическая психология изучает механизмы, закономерности овладения знаниями, умениями, навыками, исследует индивидуальные различия в этих процессах, закономерности формирования творческого активного мышления, определяет условия, при которых достигается эффективное умственное развитие в процессе обучения, рассматривает вопросы взаимоотношений между педагогом и учащимися, взаимоотношения между учащимися (В. А. Крутецкий). В структуре педагогической психологии можно выделить направления: психологию образовательной деятельности (как единство учебной и педагогической деятельности); психологию учебной деятельности и ее субъекта (ученика, студента); психологию педагогической деятельности и ее субъекта (учителя, преподавателя); психологию учебно-педагогического сотрудничества и общения.

Таким образом, предметом педагогической психологии являются факты, механизмы и закономерности освоения социокультурного опыта человеком, закономерности интеллектуального и личностного развития ребенка как субъекта учебной деятельности, организуемой и управляемой педагогом в разных условиях образовательного процесса (И. А. Зимняя).

Предметом педагогики является исследование сущности формирования и развития человеческой личности и разработка на этой основе теории и методики воспитания как специально организованного педагогического процесса.

Педагогика исследует следующие проблемы:

- изучение сущности и закономерностей развития и формирования личности и их влияние на воспитание;
- определение целей воспитания;
- разработка содержания воспитания;
- исследование и разработка методов воспитания.

Объект познания в педагогике - человек, развивающийся в результате воспитательных отношений. Предмет педагогики - воспитательные отношения, обеспечивающие развитие человека.

Педагогика - это наука о том, как воспитывать человека, как помочь ему стать духовно богатым, творчески активным и вполне удовлетворенным жизнью, найти равновесие с природой и обществом.

Педагогика иногда рассматривается как наука и как искусство. Когда речь идет о воспитании, то необходимо иметь в виду, что оно имеет два аспекта - *теоретический и практический. Теоретический аспект воспитания* является предметом научно-педагогического исследования. В этом смысле педагогика выступает как наука и представляет собой совокупность теоретических и методических идей по вопросам воспитания.

Другое дело - практическая воспитательная деятельность. Ее осуществление требует от педагога овладения соответствующими воспитательными умениями и навыками, которые могут иметь различную степень совершенства и достигать уровня педагогического искусства. С семантической точки зрения необходимо различать педагогику как теоретическую науку и практическую воспитательную деятельность как искусство.

Предметом педагогической науки в его строго научном и точном понимании является воспитание как особая функция человеческого общества. Исходя из такого понимания предмета педагогики, рассмотрим основные педагогические категории.

К категориям относятся наиболее емкие и общие понятия, отражающие сущность науки, ее устоявшиеся и типичные свойства. В любой науке категории выполняют ведущую роль, они пронизывают все научное знание и как бы связывают его в целостную систему.

Воспитание - социальное, целенаправленное создание условий (материальных, духовных, организационных) для усвоения новым поколением общественно-исторического опыта с целью подготовки его к общественной жизни и производительному труду. Категория «воспитание» - одна из основных в педагогике. Характеризуя объем понятия, выделяют воспитание в широком социальном смысле, включая в него воздействие на личность общества в целом, и воспитание в узком смысле - как целенаправленную деятельность, призванную сформировать систему качеств личности, взглядов и убеждений. Воспитание часто трактуется в еще более локальном значении - как решение какой-либо конкретной воспитательной задачи (например, воспитание определенных черт характера, познавательной активности и т. д.). Таким образом, воспитание - это целенаправленное формирование личности на основе формирования 1) определенных отношений к предметам, явлениям окружающего мира; 2) мировоззрения; 3) поведения (как проявления отношения и мировоззрения). Можно выделить виды воспитания (умственное, нравственное, физическое, трудовое, эстетическое и т. д.).

Будучи сложным социальным явлением, воспитание является объектом изучения ряда наук. Философия исследует онтологические и гносеологические основы воспитания, формулирует наиболее общие представления о высших целях и ценностях воспитания, в соответствии с которыми определяются его конкретные средства.

Социология изучает проблему социализации личности, выявляет социальные проблемы ее развития.

Этнография рассматривает закономерности воспитания у народов мира на разных стадиях исторического развития, существующий у разных народов «канон» воспитания и его специфические особенности.

Психология выявляет индивидуальные, возрастные особенности и закономерности развития и поведения людей, что служит важнейшей предпосылкой для определения способов и средств воспитания.

Педагогика же исследует сущность воспитания, его закономерности, тенденции и перспективы развития, разрабатывает теории и технологии воспитания, определяет его принципы, содержание, формы и методы.

Воспитание - конкретно-историческое явление, тесно связанное с социально-экономическим, политическим и культурным уровнем общества и государства.

Развитие каждого человека человечество обеспечивает через воспитание, передавая опыт свой собственный и предшествующих поколений.

Развитие - это объективный процесс внутреннего последовательного количественного и качественного изменения физических и духовных сил человека.

Можно выделить физическое развитие (изменения роста, веса, силы, пропорций тела человека), физиологическое развитие (изменение функций организма в области сердечно-сосудистой, нервной систем, пищеварения, деторождения и пр.), психическое развитие (усложнение процессов отражения человеком действительности: ощущении, восприятии, памяти, мышления, чувств, воображения, а также более сложных психических образований: потребностей, мотивов деятельностей, способностей, интересов, ценностных ориентации). Социальное развитие человека состоит в его постепенном вхождении в общество, в общественные, идеологические, экономические, производственные, правовые и другие отношения. Усвоив эти отношения и свои функции в них, человек становится членом общества. Венцом является духовное развитие человека. Оно означает осмысление им своего высокого предназначения в жизни, появление ответственности перед настоящими и будущими поколениями, понимание сложной природы мироздания и стремление к постоянному нравственному совершенствованию. Мерой духовного развития может быть степень ответственности человека за свое физическое, психическое, социальное развитие, за свою жизнь и жизнь других людей. Духовное развитие все более признается ядром становления личности в человеке.

Способность к развитию - важнейшее свойство личности на протяжении всей жизни человека. Физическое, психическое и социальное развитие личности осуществляется под влиянием внешних и внутренних, социальных и природных, управляемых и неуправляемых факторов. Оно происходит в процессе усвоения человеком ценностей, норм, установок, образцов поведения, присущих данному обществу на данном этапе развития.

Может показаться, что воспитание по отношению к развитию вторично. На самом деле их отношения сложнее. В процессе воспитания человека идет его развитие, уровень которого затем влияет на воспитание, изменяет его. Более совершенное воспитание ускоряет темпы развития. На протяжении всей жизни человека воспитание и развитие взаимно обеспечивают друг друга.

Категорию «воспитание» используют широко: передавать опыт, следовательно, воспитывать, можно в семье, можно через средства массовой информации, в музеях через искусство, в системе управления через политику, идеологию и т. д. Но среди форм воспитания особо выделяется образование.

Образование - это специально организованная система внешних условий, создаваемых в обществе для развития человека. Специально организованная образовательная система - это учебно-воспитательные заведения, учреждения повышения квалификации и переподготовки кадров. В ней осуществляется передача и прием опыта поколений согласно целям, программам, структурам с помощью специально подготовленных педагогов. Все образовательные учреждения в государстве объединены в единую систему образования, посредством чего идет управление развитием человека.

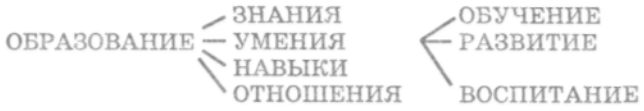
Образование в буквальном смысле означает создание образа, некую завершенность воспитания в соответствии с определенной возрастной ступенью. Поэтому образование трактуют как процесс и результат усвоения человеком опыта поколений в виде системы знаний, умений, навыков, отношений.

Образование может рассматриваться в разных смысловых плоскостях:

1. Образование как система имеет определенную структуру и иерархию ее элементов в виде научных и учебных заведений разного типа (дошкольное, начальное, среднее, средне-специальное, высшее образование, постдипломное образование).
2. Образование как процесс предполагает протяженность во времени, разницу между исходным и конечным состояниями участников этого процесса; технологичность, обеспечивающую изменения, преобразования.
3. Образование как результат свидетельствует об окончании учебного заведения и удостоверении этого факта сертификатом.

Образование обеспечивает в конечном счете определенный уровень развития

познавательных потребностей и способностей человека, определенный уровень знаний, умений, навыков, его подготовки к тому или иному виду практической деятельности. Различают общее и специальное образование. Общее образование обеспечивает каждому человеку такие знания, умения, навыки, которые необходимы ему для всестороннего развития и являются базовыми для получения в дальнейшем специального, профессионального образования. По уровню и объему содержания как общее, так и специальное образование могут быть начальным, средним и высшим. Сейчас, когда возникает необходимость непрерывного образования, появился термин «образование взрослых», поствузовское образование. Под содержанием образования В. С. Леднев понимает «...содержание триединого целостного процесса, характеризующегося, во-первых, усвоением опыта предшествующих поколений (обучение), во-вторых, воспитанием типологических качеств личности (воспитание), в-третьих, умственным и физическим развитием человека (развитие)». Отсюда следуют три компоненты образования: обучение, воспитание, развитие.



Обучение - конкретный вид педагогического процесса, в ходе которого под руководством специально подготовленного лица (педагога, преподавателя) реализуются общественно обусловленные задачи образования личности в тесной взаимосвязи с ее воспитанием и развитием.

Обучение - процесс непосредственной передачи и приема опыта поколений во взаимодействии педагога и учащихся. Как процесс обучение включает в себя две части: преподавание, в ходе которого осуществляется передача (трансформация) системы знаний, умений, опыта деятельности, и учение (деятельность ученика) как усвоение опыта через его восприятие, осмысление, преобразование и использование.

Принципы, закономерности, цели, содержание, формы и методы обучения изучает дидактика.

Но обучение, воспитание, образование обозначают внешние по отношению к самому человеку силы: кто-то его воспитывает, кто-то образовывает, кто-то обучает. Эти факторы как бы надличностные. Но ведь сам человек активен уже с рождения, он рождается со способностью к развитию. Он не сосуд, куда «сливается» опыт человечества, он сам способен этот опыт приобретать и творить что-то новое. Поэтому основными душевными факторами развития человека являются самовоспитание, самообразование, самообучение, самосовершенствование.

Самовоспитание - это процесс усвоения человеком опыта предшествующих поколений посредством внутренних душевных факторов, обеспечивающих развитие. Воспитание, если оно не насилие, без самовоспитания невозможно. Их следует рассматривать как две стороны одного и того же процесса. Осуществляя самовоспитание, человек может самообразовываться.

Самообразование - это система внутренней самоорганизации по усвоению опыта поколений, направленной на собственное развитие. Самообучение - это процесс непосредственного получения человеком опыта поколений посредством собственных устремлений и самим выбранных средств.

В понятиях «самовоспитание», «самообразование», «самообучение» педагогика описывает внутренний духовный мир человека, его способность самостоятельно развиваться. Внешние факторы - воспитание, образование, обучение - лишь условия, средства их пробуждения, приведения в действие. Вот почему философы, педагоги, психологи утверждают, что именно в душе человека заложены движущие силы его развития.

Осуществляя воспитание, образование, обучение, люди в обществе вступают между собой в определенные отношения - это воспитательные отношения. Воспитательные отношения есть разновидность отношений людей между собой, направленных на развитие человека посредством воспитания, образования, обучения. Воспитательные отношения направлены на развитие человека как личности, т. е. на развитие его самовоспитания, самообразования, самообучения. В воспитательные отношения могут быть включены разнообразные средства: техника, искусство, природа. На основании этого различают такие типы воспитательных отношений, как «человек-человек», «человек-книга-человек», «человек-техника-человек», «человек-искусство- человек», «человек-природа-человек». В структуру воспитательных отношений входят два субъекта и объект. В качестве субъектов могут быть педагог и его ученик, педагогический коллектив и коллектив учащихся, родители, т. е. те, кто производит передачу и кто усваивает опыт поколений. Поэтому в педагогике различают субъект-субъектные отношения. В целях лучшей передачи знаний, навыков, умений субъекты воспитательных отношений используют, помимо слова, какие-то материализованные средства - объекты. Отношения между субъектами и объектами принято называть субъект-объектные отношения. Воспитательные отношения - это микроклеточка, где внешние факторы (воспитание, образование, обучение) сходятся с внутренними человеческими (самовоспитанием, самообразованием, самообучением). В результате такого взаимодействия получается развитие человека, формируется личность.
ОБЪЕКТ познания - человек, развивающийся в результате воспитательных отношений. Предмет педагогики - воспитательные отношения, обеспечивающие развитие человека.
Педагогика - это наука о воспитательных отношениях, возникающих в процессе взаимосвязи воспитания, образования и обучения с самовоспитанием, самообразованием и самообучением и направленных на развитие человека (В. С. Безрукова). Педагогику можно определить как науку перевода опыта одного поколения в опыт другого.

1.1. Целеполагание в педагогике и педагогические принципы

Важной проблемой педагогики является разработка и определение целей воспитания. Цель - это то, к чему стремятся, что надо осуществить.
Под целью воспитания следует понимать те заранее определяемые (прогнозируемые) результаты в подготовке подрастающих поколений к жизни, в их личностном развитии и формировании, которых стремятся достигнуть в процессе воспитательной работы. Обстоятельное знание целей воспитания дает педагогу четкое представление о том, какого человека он должен формировать и, естественно, придает его работе необходимую осмысленность и направленность.
Из философии известно, что цель неизбежно определяет способ и характер деятельности человека. В этом смысле *цели и задачи воспитания имеют непосредственное отношение к определению содержания и методики воспитательной работы.* Например, когда-то в старой русской школе одной из целей воспитания было формирование религиозности, послушания, беспрекословного исполнения установленных правил поведения. Вот почему много времени отводилось изучению религии, широко практиковались методы внушения, взысканий и даже наказаний, вплоть до физических. Сейчас же *целью воспитания является формирование личности, которая высоко ставит идеалы свободы, демократии, гуманизма, справедливости и имеет научные взгляды на окружающий мир,* что
требует совсем иной методики воспитательной работы. В современной школе основным содержанием обучения и воспитания является овладение научными знаниями о развитии природы и общества, а методика приобретает все более демократический и гуманистический характер, ведется борьба с авторитарным подходом к детям, методы взысканий фактически используются очень редко.
Различные цели воспитания по-разному определяют и его содержание, и характер его методики. Между ними существует органическое единство. *Это единство выступает как*

существенная закономерность педагогики.
Формирование всесторонней и гармонично развитой личности не только выступает как объективная потребность, но и становится основной целью (идеалом) современного воспитания.
Что же имеют в виду, когда говорят о всестороннем и гармоничном развитии личности? Какое содержание имеет это понятие?
В развитии и формировании личности большое значение имеет прежде всего *физическое воспитание,* укрепление ее сил и здоровья, выработка правильной осанки и санитарно-гигиенической культуры. Нужно иметь в виду, что в народе недаром сложилась пословица: в здоровом теле - здоровый дух.
Ключевой проблемой в процессе всестороннего и гармоничного развития личности является умственное воспитание. Не менее существенной составной частью всестороннего и гармоничного развития личности является техническое обучение или приобщение ее к современным достижениям техники.
Велика роль и моральных принципов в развитии и формировании личности. И это понятно: прогресс общества могут обеспечивать только люди с совершенной моралью, добросовестным отношением к труду и собственности. Вместе с тем огромное значение придается духовному росту членов общества, приобщения их к сокровищам литературы, искусства, формированию у них высоких эстетических чувств и качеств. Все это, естественно, требует эстетического воспитания.
Можно сделать вывод об основных структурных компонентах всестороннего развития личности и указать на его важнейшие составные части. В качестве таких составных частей выступают: *умственное воспитание, техническое обучение, физическое воспитание, нравственное и эстетическое воспитание, которые должны сочетаться с развитием склонностей, задатков и способностей личности и включением ее в производительный труд.*
Воспитание должно быть не только всесторонним, но и гармоничным (от греч. harmonia - согласованность, стройность). Это означает, что *все стороны личности должны формироваться в* тесной связи между собой.
Первостепенное значение имеет создание в школе условий для овладения основами современных наук о природе, обществе и человеке, придание учебно-воспитательной работе развивающего характера.
Не менее важной задачей является и то, чтобы в условиях демократизации и гуманизации общества, свободы мнений и убеждений молодежь усваивала знания не механически, а глубоко перерабатывала их в своем сознании и *сама делала выводы,* необходимые для современной жизни и образования.
Неотъемлемой частью образования и обучения подрастающих поколений является их нравственное воспитание и развитие. Всесторонне развитый человек должен вырабатывать у себя принципы общественного поведения, милосердия, стремление служить людям, проявлять заботу об их благополучии, поддерживать установленный порядок и дисциплину. Он должен преодолевать эгоистические наклонности, выше всего ценить гуманное отношение к человеку, владеть высокой культурой поведения.
Важнейшее значение во всестороннем развитии личности имеет *гражданское и национальное воспитание.* Оно включает в себя воспитание чувства патриотизма и культуры межнациональных отношений, уважения к нашим государственным символам, сохранение и развитие духовных богатств и национальной культуры народа, а также стремление к демократии как форме участия всех граждан в решении вопросов государственной важности.
Педагогические принципы Принципы - основные исходные положения какой-либо теории, науки в целом, это основные требования, предъявляемые к чему-либо. Педагогические принципы - это основные идеи, следование которым помогает наилучшим образом достигать поставленных педагогических целей.

Рассмотрим педагогические принципы формирования воспитательных отношений:
Принцип природосообразности - один из старейших педагогических принципов.
Правила осуществления принципа природосообразности:
• педагогический процесс строить согласно возрастным и индивидуальным особенностям учащихся;
• знать зоны ближайшего развития, определяющие возможности учащихся, опираться на них при организации воспитательных отношений;
• направлять педагогический процесс на развитие самовоспитания, самообразования, самообучения учащихся.
Принцип гуманизации может быть рассмотрен как принцип социальной защиты растущего человека, как принцип очеловечивания отношений учащихся с педагогами и между собой, когда педагогический процесс строится на полном признании гражданских прав воспитанника и уважении к нему.
Принцип целостности, упорядоченности означает достижение единства и взаимосвязи всех компонентов педагогического процесса. Принцип демократизации означает предоставление участникам педагогического процесса определенных свобод для саморазвития, саморегуляции и самоопределения, самообучения и самовоспитания. Принцип культуросообразности предполагает максимальное использование в воспитании и образовании культуры той среды, в которой находится конкретное учебное заведение (культуры нации, страны, региона). Принцип единства и непротиворечивости действий учебного заведения и образа жизни учащегося направлен на организацию комплексного педагогического процесса, установление связей между всеми сферами жизнедеятельности учащихся, обеспечение взаимной компенсации, взаимодополнение всех сфер жизнедеятельности. Принцип профессиональной целесообразности обеспечивает отбор содержания, методов, средств и форм подготовки специалистов с учетом особенностей выбранной специальности, с целью формирования профессионально важных качеств, знаний и умений. Принцип политехнизма направлен на подготовку специалистов и рабочих широкого профиля на основе выявления и изучения инвариантной научной основы, общей для различных наук, технических дисциплин, технологий производства, что позволит учащимся переносить знания и умения из одной области в другую.
Все группы принципов тесно связаны между собой, но в то же время каждый принцип имеет свою зону наиболее полного осуществления, например, для занятий по гуманитарным дисциплинам принцип профессиональной целесообразности неприменим.

1.2. Основные понятия дидактики

Дидактика изучает принципы, закономерности, цели, содержание, формы и методы обучения.
Рассмотрим базовые понятия дидактики.
Обучение - это целенаправленное, заранее запроектированное общение, в ходе которого осуществляется образование, воспитание и развитие обучаемого, усваиваются отдельные стороны опыта человечества, опыта деятельности и познания.
Обучение как процесс характеризуется совместной деятельностью преподавателя и обучаемых, имеющей своей целью развитие последних, формирование у них знаний, умений, навыков, т.е. общую ориентировочную основу конкретной деятельности. Преподаватель осуществляет деятельность, обозначаемую термином «преподавание», обучаемый включен в деятельность учения, в которой удовлетворяются его познавательные потребности. Процесс учения в значительной мере порождается мотивацией.
Обычно обучение характеризуют так: это передача человеку определенных знаний, умений и навыков. Но знания нельзя просто передать и «получить», они могут «получиться» только в результате активной деятельности самого ученика. Если нет его

встречной активности, то никаких знаний, умений у него не появляется. Следовательно, отношение «педагог - ученик» не может быть сведено к отношению «передатчик - приемник». Необходимы активность и взаимодействие обоих участников учебного процесса. Французский физик Паскаль верно подметил: «Ученик - это не сосуд, который надо наполнить, а факел, который надо зажечь». Обучение можно охарактеризовать как процесс активного взаимодействия между обучающим и обучаемым, в результате которого у обучаемого формируются определенные знаний и умения на основе его собственной активности. А педагог создает для активности обучаемого необходимые условия, направляет ее, контролирует, предоставляет для нее нужные средства и информацию. Функция обучения состоит в максимальном приспособлении знаковых и вещественных средств для формирования у людей способности к деятельности. Обучение есть целенаправленный педагогический процесс организации и стимулирования активной учебно-познавательной деятельности учащихся по овладению научными знаниями, умениями и навыками, развитию творческих способностей, мировоззрения и нравственно-эстетических взглядов.

Если педагогу не удается возбудить активность учащихся в овладении знаниями, если он не стимулирует их учение, то никакого обучения не происходит, а учащийся может лишь формально отсиживать на занятиях. В процессе обучения необходимо решить следующие задачи:

- стимулирование учебно-познавательной активности обучаемых;
- организация их познавательной деятельности по овладению научными знаниями и умениями;

в развитие мышления, памяти, творческих способностей;

- совершенствование учебных умений и навыков;
- выработка научного мировоззрения и нравственно-эстетической культуры.

Организация обучения предполагает, что педагог осуществляет следующие компоненты:

- постановка целей учебной работы;
- формирование потребностей учащихся в овладении изучаемым материалом;
- определение содержания материала, подлежащего усвоению учащимися;
- организация учебно-познавательной деятельности по овладению учащимися изучаемым материалом;
- придание учебной деятельности учащихся эмоционально-положительного характера;
- регулирование и контроль учебной деятельности учащихся;
- оценивание результатов деятельности учащихся.

Параллельно учащиеся осуществляют учебно-познавательную деятельность, которая в свою очередь состоит из соответствующих компонентов:

- осознание целей и задач обучения;
- развитие и углубление потребностей и мотивов учебно-познавательной деятельности;
- осмысление темы нового материала и основных вопросов, подлежащих усвоению;
- восприятие, осмысление, запоминание учебного материала, применение знаний на практике и последующее повторение;
- проявление эмоционального отношения и волевых усилий в учебно-познавательной деятельности;
- самоконтроль и внесение коррективов в учебно-познавательную деятельность;
- самооценка результатов своей учебно-познавательной деятельности.

Педагогический процесс представляют как систему из пяти элементов (Н. В. Кузьмина): 1) цель обучения (Ц) (для чего учить); 2) содержание учебной информации (С) (чему учить); 3) методы, приемы обучения, средства педагогической коммуникации (М) (как учить); 4) преподаватель (П); 5) учащийся (У). Как всякая большая система, она характеризуется пересечением связей (горизонтальных, вертикальных и пр.).

Педагогический процесс есть способ организации воспитательных отношений, заключающийся в целенаправленном отборе и использовании внешних факторов развития

участников. Педагогический процесс создается педагогом. Где бы ни протекал педагогический процесс, каким бы педагогом не создавался, он будет иметь одну и ту же структуру.

ЦЕЛЬ → ПРИНЦИПЫ → СОДЕРЖАНИЕ → МЕТОДЫ→ СРЕДСТВА → ФОРМЫ.

Цель отражает тот конечный результат педагогического взаимодействия, к которому стремятся педагог и ученик. Принципы предназначены для определения основных направлений достижения цели. Содержание - это часть опыта поколений, которая передается учащимся для достижения поставленной цели согласно выбранным направлениям. Содержание образования - специально отобранная и признанная обществом (государством) система элементов объективного опыта человечества, усвоение которой необходимо для успешной деятельности в определенной сфере.

Содержание образования - тот конечный результат, к которому стремится учебное заведение, тот уровень и те достижения, которые выражаются в категориях знаний, умений, навыков, личностных качеств.

Методы - это действия педагога и учащегося, посредством которого передается и принимается содержание. Средства как материализованные предметные способы «работы» с содержанием используются в единстве с методами. Формы организации педагогического процесса придают ему логическую завершенность, законченность.

Динамичность педагогического процесса достигается в результате взаимодействия трех его структур: педагогической, методической и психологической. Педагогическую структуру мы уже подробно рассмотрели. Но педпроцесс имеет и свою методическую структуру. Для ее создания цель разбивается на ряд задач, в соответствии с которыми определяются последовательные этапы деятельности педагога и учащихся. Например, методическая структура экскурсии включает в себя подготовительный инструктаж, движение к месту наблюдения, наблюдение объекта, фиксация увиденного, обсуждение итогов. Педагогическая и методическая структура педагогического процесса органично взаимосвязаны. Кроме этих двух структур педагогический процесс включает еще более сложную структуру - психологическую: 1) процессы восприятия, мышления, осмысления, запоминания, усвоения информации; 2) проявление учащимися интереса, склонностей, мотивации учения, динамика эмоционального настроя; 3) подъемы и спады физического и нервно-психического напряжения, динамика активности, работоспособности и утомления. Таким образом, в психологической структуре урока можно выделить три психологические подструктуры: 1) познавательные процессы, 2) мотивация учения, 3) напряжение.

Чтобы педагогический процесс «заработал», «пришел в движение», необходим такой компонент, как управление. Педагогическое управление есть процесс перевода педагогических ситуаций, процессов из одного состояния в другое, соответствующее поставленной цели.

Процесс управления состоит из следующих компонентов:

- постановка цели;
- информационное обеспечение (диагностирование особенностей учащихся);
- формулировка задач в зависимости от цели и особенностей учащихся;
- проектирование, планирование деятельности по достижению цели (планирование содержания, методов, средств, форм);
- реализация проекта;
- контроль за ходом выполнения;
- корректировка;
- подведение итогов.

Можно сформулировать современные дидактические принципы высшей и средней школы следующим образом:

1. Развивающее и воспитывающее обучение.
2. Научность и доступность, посильная трудность.
3. Сознательность и творческая активность учащихся при руководящей роли

преподавателя.
4. Наглядность и развитие теоретического мышления.
5. Системность и систематичность обучения.
6. Переход от обучения к самообразованию.
7. Связь обучения с жизнью и практикой профессиональной деятельности.
8. Прочность результатов обучения и развитие познавательных способностей учащихся.
9. Положительный эмоциональный фон обучения.
10. Коллективный характер обучения и учет индивидуальных способностей учащихся.
11. Гуманизация и гуманитаризация обучения.
12. Компьютеризация обучения.
13. Интегративность обучения, учет межпредметных связей.
14. Инновативность обучения.

Наиболее важными дидактическими принципами являются следующие:
в обучение должно быть научным и иметь мировоззренческую направленность;
- обучение должно характеризоваться проблемностью;
- обучение должно быть наглядным;
- обучение должно быть активным и сознательным;
- обучение должно быть доступным;
- обучение должно быть систематическим и последовательным;
- в процессе обучения в органическом единстве необходимо осуществлять образование, развитие и воспитание учащихся.

В 60-70-е годы Л. В. Занков сформулировал новые дидактические принципы:
- обучение должно осуществляться на высоком уровне трудности;
- в обучении необходимо соблюдать быстрый темп в прохождении изучаемого материала;
- преобладающее значение в обучении имеет овладение теоретическими знаниями.

В дидактике высшей школы выделяются принципы обучения, отражающие специфические особенности учебного процесса в высшей школе: обеспечение единства в научной и учебной деятельности студентов (И. И. Кобыляцкий); профессиональная направленность (А. В. Барабанщиков); профессиональная мобильность (Ю. В. Киселев, В. А. Лисицын, и др.); проблемность (Т. В. Кудрявцев); эмоциональность и мажорность всего процесса обучения (Р. А. Низамов, Ф. И. Науменко).

В последнее время высказываются идеи о выделении группы принципов обучения в высшей школе, которые синтезировали бы все существующие принципы:
- ориентированность высшего образования на развитие личности будущего специалиста;
- соответствие содержания вузовского образования современным и прогнозируемым тенденциям развития науки (техники) и производства (технологий);
- оптимальное сочетание общих, групповых и индивидуальных форм организации учебного процесса в вузе;
- рациональное применение современных методов и средств обучения на различных этапах подготовки специалистов;
- соответствие результатов подготовки специалистов требованиям, которые предъявляются конкретной сферой их профессиональной деятельности, обеспечение их конкурентоспособности.

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

В вузовском обучении и воспитании действуют свои особые принципы (в отличие от школьных), такие, например, как:

- обучение тому, что необходимо в практической работе после вуза;
- учет возрастных, социально-психологических и индивидуальных особенностей студентов;
- профессиональная направленность обучения и воспитания;
- органическое соединение обучения с научной, общественной и производственной деятельностью.

2. Психологические особенности обучения

Жизнь человека - это прежде всего непрерывная адаптация к условиям столь же непрерывно меняющейся среды, это выработка новых форм поведения, направленных на достижение определенных целей, это разнообразное научение. Научение может осуществляться на разных уровнях: выработка реактивного поведения, оперантного поведения, когнитивное научение, концептуальное поведение. В студенческом возрасте наиболее выражены различные формы когнитивного научения.

По определению Т. В. Габай, деятельность обучения направлена на обеспечение условий успешного осуществления деятельности учения.

Учение как деятельность имеет место там, где действия человека управляются сознательной целью усвоить определенные знания, навыки, умения. Учение - специфически человеческая деятельность, причем оно возможно лишь на той ступени развития психики человека, когда он способен регулировать свои действия сознательной целью. Учение предъявляет требования к познавательным процессам (памяти, сообразительности, воображению, гибкости ума) и волевым качествам (управлению вниманием, регуляции чувств и т. д.).

В учебкой деятельности объединяются не только познавательные функции деятельности (восприятие, внимание, память, мышление, воображение), но и потребности, мотивы, эмоции, воля.

Основные характеристики учебной деятельности: 1) она специально направлена на овладение учебным материалом и решение учебных задач; 2) в ней осваиваются общие способы действий и научные понятия; 3) общие способы действия предваряют решение задач; 4) учебная деятельность ведет к изменениям в самом человеке-ученике; 5) происходят изменения психических свойств и поведения обучающегося «в зависимости от результатов своих собственных действий»

Оригинальную концепцию учебной деятельности предложил В. В. Давыдов. *В процессе освоения учебной деятельности человек воспроизводит не только знания и умения, но и саму способность учиться, возникшую на определенном этапе развития общества.*

В учебной деятельности, в отличие от деятельности исследовательской, человек начинает не с рассмотрения чувственно конкретного многообразия действительности, а с уже выделенной другими (исследователями) всеобщей внутренней основы этого многообразия. Таким образом, в учебной деятельности происходит восхождение от абстрактного к конкретному, от общего к частному.

Главным результатом учебной деятельности в собственном смысле слова является формирование у учащегося теоретического сознания и мышления. Именно от сформированности теоретического мышления, приходящего на смену мышлению эмпирическому, зависит характер всех приобретаемых в ходе дальнейшего обучения знаний. Формирование теоретического мышления требует специальных педагогических приемов и способов построения учебной деятельности, в противном случае оно может оказаться (и часто оказывается) не сформированным даже у студентов, что влечет за собой тяжелые последствия для вузовского обучения. Поэтому существует особая проблема диагностики уровня мышления.

Содержательный анализ учебной деятельности дан в коллективной монографии

сотрудниками кафедры педагогики и педагогической психологии факультета психологии МГУ. По определению И. И. Ильясова, деятельность учения есть самоизменение, саморазвитие субъекта, превращение его из не владеющего определенными знаниями, умениями, навыками в овладевшего ими. Предметом учебной деятельности выступает исходный образ мира, который уточняется, обогащается или корректируется в ходе познавательных действий. Психологическим содержанием, предметом учебной деятельности является усвоение знаний, овладение обобщенными способами действий, в процессе чего развивается сам обучающийся.

Средствами учебной деятельности, с помощью которых она осуществляется, являются:

- интеллектуальные действия, мыслительные операции (анализ, синтез, обобщение, классификация и т. п.);
- знаковые языковые средства, в форме которых усваивается знание.

Способы учебной деятельности могут быть разнообразными: репродуктивные, проблемно-творческие, исследовательско-познавательные действия (В. В. Давыдов)

Продуктом учебной деятельности является внутреннее новообразование психики и деятельности в мотивационном, ценностном и смысловом планах, формирование знания и умения применять его для решения разнообразных практических задач.

Учебная деятельность имеет внешнюю структуру, состоящую из элементов: 1) мотивация; 2) учебные задачи в определенных ситуациях в различной форме заданий; 3) учебные действия; 4) контроль, переходящий в самоконтроль; 5) оценка, переходящая в самооценку.

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

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

Е. И. Машбиц сформулировал основные требования к проектированию учебных задач:

- учебные задачи должны обеспечить усвоение системы средств, необходимой и достаточной для успешного осуществления учебной деятельности;
- учебная задача должна конструироваться так, чтобы соответствующие средства деятельности, усвоение которых предполагается в процессе решения задач, выступали как прямой продукт действий учащихся, прямой продукт обучения.

Учебная задача дается в определенной учебной ситуации. Учебная ситуация может быть конфликтной (межличностная конфликтная ситуация препятствует обучению) и сотруднической, а по содержанию - проблемной либо нейтральной. Проблемная ситуация задается ученику в форме вопроса: «Почему?», «Как?», «В чем причина, связь этих явлений?»

Задача возникает здесь как следствие проблемной ситуации в результате ее анализа, но если ученик не принял, не понял, не заинтересовался проблемной ситуацией, она не может перерасти в задачу. Решение задачи, выполнение учебной деятельности возможно только на основе осуществления учебных действий и операций.

Учебная деятельность как целое включает в себя ряд специфических действий и операций разного уровня. К *исполнительным учебным действиям* первого уровня И. И. Ильясов относит:

а) действия уяснения содержания учебного материала;
б) действия обработки учебного материала.

Кроме исполнительных действий по уяснению и обработке материала, параллельно с

ними протекают *контрольные действия,* характер и состав которых зависят от тех же условий, что и состав исполнительных действий (источник и форма получения учебной информации). Наряду с мыслительными, в учебных действиях реализуются перцептивные и мнемические действия и операции, репродуктивные (исполнительские, шаблонные)и продуктивные (направленные на создание нового) действия.

Для преподавателя представляет интерес не столько анализ строения учебной деятельности, сколько проблема ее адекватного формирования у обучаемых. Фактически речь идет о том, чтобы научить учащихся учиться, и это чаще важнее, чем вооружение их конкретными предметными знаниями. Самая большая сложность состоит в самостоятельном отборе содержательного материала, подлежащего усвоению.

В. Я. Ляудис считает, что учебную деятельность нужно анализировать не саму по себе, а как составляющую учебной ситуации, системообразующей переменной которой выступают *социальные взаимодействия учащихся с преподавателями и между собой.* Характер этих взаимодействий в свою очередь зависит от форм сотрудничества преподавателя с учащимися.

Совместная учебная деятельность - это некоторая общность, возникающая в процессе учения. В своем становлении она проходит ряд этапов, которые *по ходу усвоения материала приводят к формированию единого смыслового поля у всех участников обучения,* которое и обеспечивает дальнейшую саморегуляцию индивидуальной деятельности всех участников.

Центральное место В. Я. Ляудис отводит совместной продуктивной деятельности (СПД), возникающей при совместном решении творческих задач, и рассматривает ее как «единицу анализа становления личности в процессе учения».

Система совместной деятельности может быть признана нормальной, когда взаимосвязаны между собой все ее компоненты: отношение учащихся между собой и к преподавателям; условия, в которых протекает учебная деятельность.

2.1. Стратегии формирования новых знаний и способностей

Педагогическая психология выделяет несколько стратегий формирования новых знаний, умений, развития способностей, которые могут применяться в учебном процессе, стратегия интериоризации, стратегия экстериоризации, стратегия проблематизации и рефлексии.

-*Стратегия формирования психики, стратегия интериоризации* Согласно современной деятельностной психологии, для того, чтобы сформировать у человека заданное психологическое образование (образ, занятие), необходимо прежде всего выделить ту деятельность, которую это понятие обслуживает, где такие понятия формируются в процессе развития деятельности. Понятия только тогда могут быть адекватно даны человеку, когда вводятся в функции обслуживания определенной деятельности. Таким образом, первая задача педагогического психолога состоит в том, чтобы найти (построить) такую деятельность, при выполнении которой необходимо употреблять заданного (к формированию) понятия. Но *деятелъность можно подвергнуть объективному описанию (анализу), в процессе которого необходимо выделить совокупность условий (знаний, являющихся условием правильного выполнения действия, объективных ориентиров* за *выполнения деятельности.*

Внутренняя психологическая деятельность имеет такой же орудийный, инструментальный характер, как и деятельность внешняя. В качестве этих орудий выступают системы знаков (прежде всего язык), которые не изобретаются индивидом, а усваиваются им. Они имеют культурно-историческое происхождение и могут передаваться другому человеку только в ходе совместной (вначале обязательно внешней, материальной, практической) деятельности.

Приложение этой теории к практике реального обучения показало возможность

формировать знания, умения и навыки с заранее заданными свойствами, как бы проектируя будущие характеристики психической деятельности.

1. Всякое действие представляет собой сложную систему, состоящую из нескольких частей: ориентировочная (управляющая), исполнительная (рабочая) и контрольно-корректировочная. Ориентировочная часть действия обеспечивает отражение совокупности объективных условий, необходимых для успешного выполнения данного действия. Исполнительная часть осуществляет заданные преобразования в объекте действия. Контрольная часть отслеживает ход выполнения действия, сопоставляет полученные результаты с заданными образцами и при необходимости обеспечивает коррекцию как ориентировочной, так и исполнительной частей действия. Именно контрольная функция действия трактуется автором концепции как функция внимания.

В различных действиях перечисленные выше части имеют разную сложность и как бы разный удельный вес. При отсутствии хотя бы одной из них действие разрушается. Процесс обучения направлен на формирование всех трех «органов» действия, но наиболее тесно связан с его ориентировочной частью.

2. Каждое действие характеризуется определенным набором параметров, которые являются относительно независимыми и могут встречаться в разных сочетаниях:

а) *форма совершения действия* - *материальная* (действие с конкретным объектом) или *материализованная* (действие с материальной моделью объекта, схемой, чертежом); *перцептивная* (действие в плане восприятия); *внешнеречевая* (громкоречевая) (операции по преобразованию объекта проговариваются вслух); *умственная* (в том числе и внутриречевая);

б) *мера обобщенности действия* - степень выделения существенных для выполнения действия свойств предмета из других, несущественных. Мера обобщенности определяется характером ориентировочной основы действия и вариаций конкретного материала, на котором идет освоение действия. Именно мера обобщенности определяет возможность выполнения его в новых условиях;

в) *мера развернутости действия* - полнота представленности в нем всех первоначально включенных в действие операций. При формировании действия его операционный состав постепенно уменьшается, действие становится свернутым, сокращенным;

г) *мера самостоятельности* - объем помощи, которую оказывает учащемуся преподаватель в ходе совместно-разделенной деятельности по формированию действия;

д) *мера освоения действия* - степень автоматичности и быстрота выполнения.

Иногда выделяются также вторичные качества действия - разумность, сознательность, прочность, мера абстракции. Разумность действия является следствием его обобщенности и развернутости на первых стадиях выполнения; сознательность зависит от полноты усвоения в громкоречевои форме; прочность определяется мерой освоения и количеством повторений, мера абстракции (способность выполнять действие в отрыве от чувственно-наглядного материала) требует как можно большего разнообразия конкретных примеров, на которых отрабатываются исходные формы действия.

Полноценное формирование действия требует последовательного прохождения шести этапов, два из которых являются предварительными и четыре - основными.

I этап - мотивационный. Лучше всего, если мотивация овладения действием базируется на познавательном интересе, поскольку познавательная потребность обладает свойством ненасыщаемости. Такая познавательная мотивация часто пробуждается с помощью проблемного обучения. Если учащийся приходит на занятие со сложившимся мотивом, то никакой специальной работы на этом этапе не требуется; в противном случае необходимо с помощью внешней или внутренней мотивации обеспечить включение учащегося в совместную деятельность с преподавателем.

II этап - ориентировочный. Он включает в себя предварительное ознакомление с тем, что подлежит освоению, составление схемы ориентировочной основы будущего действия. Главным результатом на этом этапе является понимание. Глубина и объем понимания

зависят от типа ориентировки или типа учения, о которых будет сказано несколько позже.
III этап - материальный или материализованный (начиная с третьего этапа их названия совпадают с названием форм действия). На этом этапе учащийся усваивает содержание действия, а преподаватель осуществляет объективный контроль за правильностью выполнения каждой операции, входящей в состав действия. Это позволяет гарантировать усвоение действия всеми учащимися.
IV этап - внешнеречевой. На этом этапе все элементы действия представлены в форме устной или письменной речи. Это обеспечивает резкое возрастание меры обобщения действия благодаря замене конкретных объектов их словесным описанием.
V этап - беззвучной устной речи (речь про себя) отличается от предыдущего этапа только большей скоростью выполнения и сокращенностью.
VI этап - умственного или внутриречевого действия. На этом этапе действие максимально сокращается и автоматизируется, становится абсолютно самостоятельным и полностью освоенным.
В наибольшей степени качество действия зависит от способа построения ориентировочного этапа, а именно от типа ориентировочной основы действия (ООД) или типа учения.
Типология ориентировочной основы действия зависит от трех критериев: *степени полноты* ООД - имеется в виду полнота отражения объективных условий, необходимых для успешного выполнения действия (полная, неполная, избыточная); *меры обобщенности* ООД (обобщенная - конкретная) и *способа получения* (построена самостоятельно или получена в готовом виде от преподавателя).
Теоретически может быть выделено восемь типов ориентировочной основы действия. В настоящее время выделено и изучены три из них, которые часто называются типами учения.
Первый тип характеризуется неполной ориентировочной основой, ее конкретностью (низкой обобщенностью), самостоятельным ее построением путем проб и ошибок. При такой ориентировочной основе процесс формирования действия идет медленно, с большим количеством ошибок. Выполнение действия страдает при малейшем изменением внешних условий.
Во втором типе учения ориентировочная основа является полной, в ней находят свое отражение все условия, необходимые для успешного выполнения действия. Но эти условия даются учащемуся в готовом виде (а не выделяются самостоятельно) и в конкретной форме (на примере одного частного случая). Действие в этом варианте формируется быстро и безошибочно. Сформированное действие достаточно устойчиво, но плохо переносится в новые, измененные условия.
Для третьего типа учения должна быть построена полная ориентировочная основа. При этом она дается в обобщенном виде, характером для целого класса явлений. Составляется ориентировочная основа учащимся самостоятельно в каждом конкретном случае с помощью общего метода, который ему дается преподавателем. Полученное на основе этого типа учения действие характеризуется не только быстротой и безошибочностью, но также большой устойчивостью и широтой переноса в новые условия.
Четвертый тип учения также характеризуется полнотой, обобщенностью и самостоятельностью построения ориентировочной основы. Однако в этом случае учащийся сам должен открыть общий метод построения ориентировочной основы, что представляет из себя подлинно творческое действие, доступное лишь при определенных условиях и не всякому ученику.
Особенности использования метода планомерного формирования знаний, умений при работе со студентами или лицами с высшим образованием заключается в следующем (С. Д. Смирнов):
1. Некоторые из этапов формирования умственных действий и понятий (в частности, материальный, а иногда и громкоречевой) могут быть пропущены или работа на них

может быть существенно редуцирована. Возможности для этого открывает наличие уже готовых крупных блоков из отдельных элементов действий или целых действий, которые прошли поэтапную отработку в ходе стихийного или направленного формирования действия и могут обеспечить быстрый перевод относительного нового действия с одного уровня на другой. Но если речь идет о формировании принципиально новых действий или навыков, пропуск этапов может негативно сказаться на таких параметрах действия, как его обобщенность, освоенность и особенно прочность.

2. На первом этапе при формировании мотивации действия первостепенное значение приобретает актуализация профессиональных интересов студентов, включение формулируемой задачи в контекст будущей профессиональной деятельности.

3. Чаще используются самые высокие типы построения ориентировочной основы действия (или типы учения) - третий и даже четвертый, когда учащийся самостоятельно открывает принцип осуществления ориентировки. Исключительно важной частью работы преподавателя при применении метода планомерного формирования умственных действий и понятий в вузовском обучении становится содержательный анализ материала с целью выделения таких инвариантов в конкретной области знания, которые позволяют значительно (иногда во много раз) уменьшить объем подлежащей усвоению информации. Хотя разработаны некоторые алгоритмы и принципы выделения таких инвариантов, проделать эту работу может только специалист, очень хорошо знающий предметную область, а также владеющий основами психолого-педагогических знаний, обладающий опытом такой работы.

Психолого-педагогический анализ знаний с точки зрения их обязательного и первоочередного усвоения предполагает выделение предметных (специальных), логических и психологических составляющих, или инвариантов. К первым относятся собственно закономерности, факты и методы конкретной (частной) науки; ко вторым - логические операции и приемы логического мышления, которые, как правило, жестко не привязаны к данной предметной области и могут быть одинаковы при решении, например, химической, физической или филологической задачи; к третьим - умение планировать свою деятельность, контролировать ее ход, вносить при необходимости в нее коррективы и оценивать конечный результат с точки зрения его соответствия поставленной задаче.

Как показывают специальные исследования, в высшей школе основное внимание уделяется именно предметным знаниям, в то время как *причины ошибок при решении учебных и профессиональных задач очень часто лежат в области недостаточной логической подготовки или кроются в неумении планировать и контролировать свою деятельность.* Это связано с тем, что указанные аспекты профессиональной подготовки часто специально не выделяются в качестве особой учебной задачи, в силу чего соответствующие знания и умения складываются стихийно и имеют плохие характеристики по ряду параметров.

Перед учебной практикой ставится задача обучения самим приемам умственной деятельности (или умственным действиям). В соответствии с этим *учение характеризуется как процесс одновременного накопления знаний и овладения приемами оперирования ими.*

Овладение приемами происходит через: 1) ознакомление учащихся с ними; 2) упражнение - применение соответствующих приемов умственной деятельности на различном материале; 3) перенос - использование приемов при решении новых задач. Таким образом, *путь формирования приемов умственной деятельности примерно таков: усвоение содержания приема - самостоятельное его применение - перенос на новые ситуации.*

Теория планомерного формирования умственных действий и понятий имеет большие перспективы именно в плане совершенствования методов эффективной «перекачки» знаний от учителя к ученику за счет организации и регламентации его активности.

Она также помогает воспитать «дисциплинированное» или, по выражению П. Я. Гальперина, «систематическое» мышление.

2.2. Стратегия экстериоризации

Для того, чтобы описать (и организовать) развитие, необходим и обратный процесс - экстериоризации (перенесение психического содержания изнутри вовне). Ситуация экстериоризации - ситуация коммуникации, когда возникает необходимость раскрытия свернутой мысли (чувства и т. п.), структурирования ее для того, чтобы мысль была понята. Процессы понимания как раз и организуют экстериоризацию, слушающий предъявляет определенные требования к высказываемым мыслям, суждениям.

Процесс экстериоризации - это объективизация мысли (т. е. представление мысли в форме социально воспроизводимой структуры, таким образом, мысль становится не только моим достоянием, но и достоянием других).

Мысль объективируется и становится доступной для рефлексии и критики (сначала со стороны другого, а затем и со стороны самого субъекта). Это та же самая мысль, только изменяющая свою форму (а в ходе критики и содержание).

Итак, экстериоризация является не только механизмом развития, но и началом мышления. Мышление возникает в коммуникации и в своем развитом виде имитирует структуру коммуникации (диалогизм мышления).

Цикл развития и состоит в последовательности интериоризации и экстериоризации (усвоения чего-то и последующего выражения, исследования, критики и т. п. этого «чего-то»).

Стратегия проблематизации и рефлексии Важнейшей педагогической задачей является конструирование особых базовых видов деятельности, проблемных ситуаций в их функционировании и организации рефлексии. И такой путь обучения часто оказывается единственным, поскольку многому нельзя обучить прямо.

В проблемной ситуации привычные способы действий не позволяют решить задачу, в результате осознается необходимость рефлексии, осмысления неудач. *Рефлексия направлена на поиск причины неудач и затруднений, в ходе чего осознается, что используемые средства не соответствуют задаче, формируется критическое отношение к собственным средствам,* затем к условиям задачи применяется более широкий круг средств, выдвигаются догадки, гипотезы, происходит интуитивное решение (на неосознаваемом уровне) данной проблемы (т. е. находится решение в принципе), а затем уже происходит логическое обоснование и реализация решения.

Процессы осознания присутствуют в условиях каждой проблемной ситуации, и сознательное постижение проблемы только и открывает ее для последующего мышления.

В этом смысле осознание противоположно рефлексии. Если *осознание есть постижение целостности ситуации, то рефлексия, напротив, членит это целое (например, ищет причину затруднений, осуществляет анализ ситуации в свете цели деятельности).* Таким образом, осознание является условием рефлексии и мышления, поскольку оно дает понимание ситуации в целом.

Когда человек входит в проблемную ситуацию и затем в рефлексивное ее исследование, появляется новый навык, новая способность, причем объективно необходимая, а не как нечто случайным образом заданное к выполнению или усвоению. Наконец, развитие рефлексивных навыков значительно повышает общий интеллектуальный и личностный уровень человека. Обучение и развитие осуществляется через практическую деятельность - затруднения, фиксируемые через проблемные ситуации, - акты осознания затруднений и проблемных ситуаций - последующую рефлексию, критику действий, - проектирование новых действий и реализацию (выполнение) их. Только так организованное обучение обеспечивает развитие сознания обучаемого, развитие творческого мышления.

Одна особенность способностей имеет большое значение для педагогики. В развитии каждой частной или специальной способности существует период, когда оно может протекать наиболее быстро и успешно. Эти периоды называются сенситивными. Иногда

сенситивные периоды бывают критическими. Для способности к эмоциональному общению - это первые месяцы жизни, для речевой способности - первые годы жизни, для музыкальных способностей - возраст 5 лет, для способности к чтению - 5-7 лет, для абстрактного мышления - 11-12 лет, для творческого профессионального мышления - 20-25 лет.

2.3. Психологические факторы, влияющие на процесс обучения

Чтобы успешно вести обучение, педагог должен представлять себе основные характеристики обучаемого - его способность воспринимать материал, запоминать, перерабатывать, использовать его при решении различных задач.

Чему бы ни учить и каким бы способом ни учить, мы прежде всего обращаемся к органам чувств студента, являющимся его «окнами в мир». «В интеллекте нет ничего, что бы не прошло предварительно через органы чувств». Слушает ли студент лекцию или читает, наблюдает ли за действиями экспериментатора во время лабораторных занятий - прежде всего включаются в работу его ощущения и восприятие и только затем - запоминание, установление ассоциаций, осмысление, творческая переработка и т. д.

Психологическую форму успешного обучения можно охарактеризовать

М + 4П + С, где М - мотивация, 1П - прием (либо поиск) информации, 2П - понять информацию, ЗП - помнить, 4П - применять информацию, С - систематичность занятий.

Мотивация - побудительные силы, движущие ученика к цели обучения. В качестве мотивов могут выступать предметы внешнего мира, представления, идеи, чувства и переживания, словом, все то, в чем нашла воплощение потребность (Л. И. Божович).

Понятие мотивации включает в себя все виды побуждений: мотивы, потребности, интересы, стремления, цели, влечения, идеалы и т. д., которые непосредственно детерминируют человеческую деятельность (Шорохова Е. В.) В структуре мотивации можно выделить 4 компонента:

- удовольствие от самой деятельности;
- значимость для личности непосредственного результата деятельности;
- мотивирующая сила вознаграждения за деятельность;
- принуждающее давление на личность (Б. И. Додонов).

Мотивы могут быть внешние и внутренние. К внешним мотивам относятся наказание и награда, угроза и требование, материальная выгода, давление группы, ожидание будущих благ и т. д. Все они - внешние по отношению к непосредственной цели учения. Знания и умения в этих случаях служат лишь средством для достижения других основных целей (избегания неприятного, достижения общественных или личных успехов, выгоды, карьеры, удовлетворения честолюбия). Сама цель - учение - при таких ситуациях может быть безразличной или даже отталкивающей, а учение носит часто вынужденный характер.

К внутренним мотивам относят такие, которые побуждают человека к учению как своей цели (интерес к самим знаниям, любознательность, стремление повысить культурный и профессиональный уровень, потребность в активной и новой информации).

Развитие познавательного интереса проходит три основных этапа: *ситуативный познавательный интерес, возникающий в условиях новизны, неопределенности* и т. д.; *устойчивый интерес к определенному предметному содержанию деятельности; включение познавательных интересов в общую направленность личности, в систему ее жизненных целей и планов.* Как весьма эффективное средство активизации познавательной деятельности студентов следует особо отметить новизну методов обучения, вовлеченность студентов в ее экспериментальную форму.

Познавательная мотивация выступает не столько проявлением устойчивой личностной черты, сколько отражением заданных условий деятельности; это открывает возможности для ее формирования посредством специально организованных дидактических воздействий; познавательная мотивация возникает в проблемной ситуации, что

показывает ее не только внутреннюю, но и внешнюю обусловленность; поэтому для активации познавательной мотивации полезно применение в подготовке специалистов форм и методов активного обучения, в которых реализован принцип проблемного образования.

Возникновение и развитие познавательной мотивации во многом обусловлено типом взаимодействия и общения преподавателя и студентов, а также студентов между собой.

Развитие познавательной мотивации студентов во многом зависит от педагогического мастерства преподавателя, от его умения правильно организовать деятельность студентов, побуждать их к развитию познавательной мотивации.

Правильное понимание мотивации служит необходимой предпосылкой продуктивной работы преподавателя. Опытный преподаватель целенаправленно развивает и углубляет познавательный интерес студентов к изучаемому предмету. При формировании у студентов специфической мотивации, которая проявляется в решении мыслительных задач, рекомендуется исходить из той простой истины, что знания, подлежащие усвоению, не могут быть переданы в готовом виде, путем простого сообщения или показа. Они могут быть усвоены только в результате выполнения определенных действий.

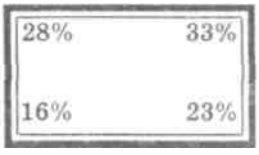
Прием информации осуществляется посредством органов чувств человека, включаются в работу его ощущения и восприятие и только затем опознание, запоминание, установление ассоциаций, осмысление.

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

Острота зрения в большой степени определяется структурными морфологическими особенностями зрительного анализатора. Однако в некоторых пределах воздействие на остроту зрения учащегося находится во власти педагога. Исследования зависимости остроты зрения от освещенности о контраста показали, что с увеличением яркости фона растет острота зрения. При уменьшении контрастности между рассматриваемыми объектами и фоном, на котором они находятся, острота зрения снижается.

Именно в результате ограниченности остроты зрения человека в больших аудиториях таблицы не «срабатывают»: они слишком мелкие. Величина букв на доске играет немаловажную роль, так эксперименты показали, что если учащиеся находятся от доски на расстоянии в 3 метра для конформного зрения величина букв на доске должна быть не менее 2 см, а при расстоянии 6-7 метров - буквы должны быть уже 5 см. Чтобы установить размер букв, которыми нужно писать на доске в данной аудитории можно измерить длину аудитории шагами и разделить это число шагов: женщине - на 4, а мужчине на 3, то есть буква высотой в 1 см будет видна на расстоянии 4-х женских шагов или 3-х мужских шагов.

Американские психологи определили, что *лучше всего запоминается информация, расположенная на доске в правом верхнем углу.* Ей принадлежит 33% нашего внимания. Затем идут левый верхний угол доски (28%), правый нижний (23%) и левый нижний углы (16%)



Запоминание информации, расположенной на доске

Восприятие читаемой информации зависит от удобочитаемости текста, от расположения

его на странице (например, текст напечатанный в узкий столбик, считывается медленнее, чем тот же текст, напечатанный более широким планом), цвета бумаги, способа печати, цветового фона.

Наиболее удобочитаем черный шрифт на белом фоне, затем черный набор на всех цветных планшетках, неудобочитаемы желтый на белом фоне.

При подборе цвета в компьютерных программах для дисплея с цветным экраном важно знать, как цвет влияет на психику и восприятие информации. По мнению специалистов к взаимодополняющим цветам относятся три пары: красный-зеленый; желтый-фиолетовый, синий-оранжевый. При таком сочетании цветов не возникает новых оттенков, а происходит лишь взаимное повышение насыщенности и яркости. Например, красные буквы выглядят более насыщенными на зеленом фоне, а зеленые на красном. Цветовой контраст усилится, если очертить буквы черным контуром, но ослабнет, если их очертить белым контуром. Зеленый, голубой цвет успокаивает сангвиника и холерика, клонит ко сну флегматика, располагает к замкнутости меланхолика, т. е. цвет оказывает воздействие на психическое самочувствие. Красный и алый цвет действует возбуждающе на все типы центральной нервной системы.

Выделение шрифта другим цветом при чтении текста способствует закреплению материала в долговременной памяти. Чем короче, компактнее и выразительнее текст, тем больше шансов на то, что его прочтут и запомнят.

Комбинированное воздействие визуальной и аудиоинформации дает наилучшие результаты, так исследования показали, что человек запоминает 15% информации, получаемой им в речевой форме и 25% - в зрительной, если же оба эти способа передачи информации используются одновременно, он может воспринять до 65% содержания этой информации. Отсюда вытекает роль аудио-визуальных средств обучения (кино, телевизор, компьютерные видеосюжеты в сопровождении речи и музыки). Психолог Б. Г. Ананьев подчеркивает, что через зрительную систему восприятие идет на трех уровнях: ощущение, восприятие и представление, а через слуховую систему - на одном уровне, на уровне представления. Это значит, что при чтении информация воспринимается лучше, чем со слуха. 20% поступающей слуховой информации может потеряться, т. к. мысли текут в 8-10 раз быстрее, чем речь, есть отвлекающие факторы (реакция на внешние раздражители), к тому же через каждые 5-10 сек. мозг «отключается» на доли секунды от приема информации, именно поэтому требуется повторение одной и той же информации разными способами и лексическими средствами.

Для восприятия информации важен тип мыслительной деятельности. По данным нейропсихологов 48% людей мыслят логическим путем и 52% - образным. 24% логически мыслящих людей переходят к образному мышлению и 26% образно мыслящих людей переходят к логическому мышлению. Одному легче запомнить номера телефонов, другому - теорему, третьему - хронологию исторических событий. Большинство психологов считает, что сохранение того или иного материала в памяти человека тесно связано с характером восприятия мира, с типом мышления. Условно логически мыслящих людей можно разделить на две категории: одни мыслят теоретически, другие - эмпирически. Четко характер мышления человека проявляется в том, как сохраняет материал его логическая память.

В психологическом эксперименте у школьников и студентов определяли тип мышления, и просили прочесть и запомнить учебные тексты, составленные по следующей схеме:

1. Проблема → 2. Гипотеза → 3. Уточнение гипотезы →4. Определение понятия → 5. Пример → 6. Пример → 7. Вывод из примера → 8. Новая формулировка гипотезы → 9. Подтверждение гипотезы →10. Вывод.

Сразу после чтения текста просили повторить то, что запомнилось. Уже при таком непосредственном воспроизведение материал, удержавшийся в памяти «теоретиков» был переработан: факты расположены «по полочкам», весь материал мысленно разделен на существенное и несущественное, установлены содержательные связи между отдельными

частями текста. «Теоретики» лучше всего воспроизводили блоки 1, 2, 4, 8, 9, 10.
У «практиков», как правило, выделено формально общее, но они лучше всего воспроизводят факты, причем принимают их в данном готовом виде, без попыток выяснить причинную связь между ними. Весь текст «практики» запоминают по частям, лучше всего остаются в памяти блоки 1, 3, 5, 6, 7, 9. В ходе экспериментов исследовали, что сохраняется в памяти «теоретиков» и «практиков» после перерыва в несколько дней, через несколько недель, и наконец через 20 месяцев. *«Теоретики» лучше всего помнят абстрактный материал, он сохраняется даже через 20 месяцев.* Интересно, что когда испытуемым задавались наводящие вопросы, «теоретики» даже после столь большого перерыва связно воспроизводили почти полный объем текста. *У «практиков» в памяти остались только конкретные факты и их описания.* Сам текст, если и воспроизводился, то только отрывочно. После наводящих вопросов «практикам» удается восстановить гораздо меньший объем текста, чем «теоретикам» Такого рода эксперименты демонстрируют заметное *преимущество теоретического типа мышления.* Психологи считают, что именно такое мышление следует развивать при обучении школьников и студентов.
И если русская система образования преимущественно строится на запоминание различных фактов, концепций, то следует позаимствовать из американской системы направленность на анализ, критический разбор информации и выработку учащимися собственных выводов.
Восприятие - активный процесс, связанный с выдвижением гипотез. Разные люди могут увидеть разное, даже рассматривая один и тот же объект. Это относится к слуховому восприятию и к восприятию речи. То, что видит или слышит человек, определяется не целиком тем, что ему показали, или тем, что ему сказали. Существенно влияет на восприятие то, чего ждет человек, осуществляемый им вероятностный прогноз.
Если перед показом учебного рисунка внимание не привлечено к тому, что на этом рисунке существенно, учащийся может просматривать изображение так, что увидит и запомнит как раз не то, ради чего педагог показал данный рисунок.
Вопрос о Бремени экспонирования таблиц, схем, чертежей, рисунков на экране во время лекции подчас бывает очень острым: естественно желание сократить его до минимума, но недопустимо такое сокращение времени, при котором учащийся не успевает рассмотреть предлагаемый материал и проделать с ним мысленно необходимые операции, например, сравнение частей, выделение главного.
Восприятие материала зависит от готовности восприятия его определенным образом, от ожиданий воспринимающего. Но вот названы совершенно новый для слушателей термин или незнакомая фамилия. В аудитории возникает шум, лектора просят повторить, сказать по буквам, написать на доске - возникает непредвиденная задержка. В худшем случае аудитория молчит, но в тетрадях студентов появляются неправильные записи.
Это объясняется тем, что восприятие зависит не только от сигналов, пришедших в мозг от рецепторов, но и от того, чего ждет субъект, осуществляющий вероятностный прогноз. Чем меньше слушатель ждет того или иного сигнала, тем большая четкость требуется от этого сигнала, чтобы он был принят неискаженным. Влияние ожидания, вероятностного прогнозирования на восприятие сказывается не только тем, как человек расслышал слово, но и более высоким уровнем восприятия смысла речи. Слушатель может не только не расслышать того, что было сказано, но и услышать не то, что было сказано.
После одной и той же лекции студенты могут уверять, что преподаватель о чем-то вовсе не упоминал, хотя магнитофонная запись свидетельствует об ошибочности их мнения. Записи студентов, которые они ведут на лекциях - не стенограмма. Составляемые ими конспекты в значительной степени являются записью их мыслей по поводу того, что говорит лектор. Между тем, студенты уверены, что это и было сказано лектором.
Понимание информации протекает успешнее, если информация предъявлялась педагогом в четкой логической последовательности, теоретические положения иллюстрировались

конкретными примерами, излагался учебный материал на доступном уровне с учетом имеющихся знаний и уровня развития мышления учеников.

Например, чтобы усвоить понятия теории множеств, для детей 7-8 лет нужно преподнести эти понятия в предметно-действенной форме (на языке предметов и действий), подросткам - в форме конкретных операций над математическими объектами (на языке образов и операций), студентам же достаточно речевой и символической формы сообщения соответствующих сведений.

Что значит, с психологической точки зрения, понимание некоторого содержания? Один (самый простой) вариант ответа: понимать - значит суметь воспроизвести, выполнить. Это простой объективированный психологический критерий понимания, но он, однако, не исчерпывает всей сложности проблемы.

Оказывается, можно нечто знать, но не понимать. Понимание соотнесено с сознанием. Понимать нечто - значит осознавать это на себе.

Универсальный компонент любого учения - заучивание - совокупность действий обучающегося, направленных на овладение им учебным материалом.

Первое условие заучивания можно сформулировать так: то, что необходимо узнать и усвоить, должно быть *выделено человеком из всех остальных воспринимаемых сторон внешнего и внутреннего мира. Мало смотреть - надо увидеть, мало слушать - надо услышать.*

Проявление личности человека в отборе, переработке и использовании определенных сведений психологи называют *установками.*

В исследованиях было показано, что установка, т. е. готовность к событию, определяет сроки, прочность и характер запоминания. Учение с установкой «до экзамена» сохраняет знания лишь до выхода их экзаменационной аудитории, с установкой на приблизительное заучивание дает приблизительные знания. *Восприятие информации без установки на заучивание часто вообще не дает никаких знаний.*

Результаты учения определяются не только субъективными факторами (отношение к предмету), но и объективными (свойствами самого заучиваемого материала): • *содержание учебного материала.* Предметом заучивания могут быть фактические сведения, понятия, умения или навыки. От того, какой тип материала является предметом заучивания, в решающей степени зависят характер и методы обучения.

• *Форма,* учебного материала. Она может быть жизненной, когда обучение осуществляют на реальных предметах или видах деятельности, и дидактической, когда обучение осуществляется на специально препарированных и схематизированных ученых объектах и задачах. Она может быть *предметной, образной, речевой и символической.* Эффективность избранной формы изложения зависит от двух факторов: 1) от того, соответствует ли он характеру заучиваемого материала, 2) насколько учащиеся владеют данным языком и насколько он соответствует их мышлению, например детям нужно преподнести понятия в предметно-действенной форме.

• *Трудность учебного материала,* влияющая на эффективность заучивания, его быстроту и правильность. Трудность заучивания нового учебного материала при прочих равных условиях зависит от его связи с имеющимся у ученика опытом, знаниями и умениями. *Чем больше таких связей, тем материал легче для заучивания,* и наоборот (при прочих равных условиях).

• *Значение, важность учебного материала.* Определенные сведения или действия могут быть важны сами по себе или для усвоения последующего материала. Они могут быть важны для решения задач, с которыми затем встретится учащийся. Наконец, они могут быть важны для формирования поведения или определенных черт личности. Значение некоторого материала может быть *гностическим (познавательным), практическим (деловым), этическим (нравственным), эстетическим (художественным), социальным (общественным), воспитательным (педагогическим).*

Следует подчеркнуть, что одного объективного значения учебного материала самого по

себе для успешного заучивания еще недостаточно. Для этого он должен обрести *значимость для самого учащегося, т. е. отвечать его потребностям и интересам.*

• Осмысленность. Наблюдения и эксперименты свидетельствуют, что осмысленный материал заучивается быстрее, с меньшим числом ошибок, длительнее и полнее сохраняется. *Осмысленность зависит от того, имеются ли в арсенале обучающегося понятия и действия, необходимые, чтобы понять элементы учебного материала и установить связи между ними.* Кроме того, осмысленность может иметь разные степени: от смутного понимания, что «нечто называется чем-то», до отчетливой реконструкции всех полученных сведений. Сама осмысленность и ее степень зависят от существенных связей между новым учебного материала и уже имеющимися знаниями, понятиями, учениями ученика. Заучивание любого материала облегчается по мере повышения *структурности, т. е, логических, семантических и синтаксических связей его частей.* Чем больше в материале таких связей нового со старым, тем теснее связь каждой последующей части с предыдущей, тем легче заучивание. Недаром одним из принципов обучения является принцип последовательности и систематичности. Трудности возникают и тогда, когда связи не выделены четко, а замаскированы в фактическом и описательном материале. Некоторую роль играет также *расположение частей материала.*

Седьмой фактор, влияющий на заучивание учебного материала, - его объем, т. е. количество входящих в него отдельных элементов. Измерить число элементов учебного материала еще недостаточно: ведь учащийся заучивает не то, что написано в учебнике, а то, что у него получается в результате мыслительной переработки текста и выражения этих результатов в терминах своего опыта. Объем осмысленного учебного материала можно измерить только косвенно числом новых понятий или действий, которые требуется усвоить, связей, которые в нем устанавливаются, или числом суждений, которые он содержит.

Следует упомянуть еще один фактор заучивания - *эмоциональные особенности учебного материала - привлекательность материала, его способность вызывать определенные чувства и переживания.* Как показывают исследования, материал, вызывающий сильные положительные чувства, заучивается легче, чем безразличный и скучный.

Ход научения регулируется на основе *обратной связи, т. е. непрерывного или периодического контроля и учета текущих результатов.* При обучении основным средством такого контроля являются ответы и действия учащихся, степень их правильности, число ошибок. Эффективность управления учебной деятельностью в значительной мере зависит от способов и форм осуществления: 1) поисков учащимися правильного ответа и действий, 2) сигнализации о допущенных ошибках, 3) их исправления, 4) реакции педагога на ошибки.

Для активизации познавательных процессов памяти, внимания, мышления важно:

в обеспечить проведение занятий в условиях, соответствующих санитарно-гигиеническим требованиям (без этого уровень активности основных психических процессов не может быть высоким), сюда же относится необходимость соблюдения студентами режима дня, питания, отдыха, движения;

• давать учебную информацию с достаточно высокой избыточностью, что уменьшает возможность ее искажения при передаче и восприятии;

• соблюдать при использовании средств наглядности норм яркости, освещенности, контрастности, величины изображения в зависимости от размеров аудитории, стремиться к оптимальному уровню сложности языка учебного сообщения;

• полностью использовать возможности устной речи, как средства управления вниманием и восприятием. Громкость, тембр и темп речи, интонации, паузы являются сильными ориентирами для слушателя в содержательной стороне сообщения;

• учитывать возможность прямого управления восприятия (в случае затруднения понимания нужно специально обращать внимание на наиболее важные положения, важно показывать, на какую часть таблицы, диаграммы, графика нужно смотреть и что именно

надо увидеть, чтобы не возникло смысловых барьеров);
• в умеренных пределах разнообразить изложение; использовать приемы поддержания и возвращения внимания;
• учитывать эмоциональный фактор, за счет которого производительность интеллектуального труда значительно возрастает;
• уделять внимание повторению и дальнейшей разработке уже известной информации;
• использовать наглядность, графики, схемы как опорный материал для активизации восприятия и памяти;
• вводить проблемность, некоторую усложненность для активизации мышления;
• напомнить студентам о важности соблюдения режима дня, так каждый «недосланный час против физиологической нормы снижает умственную работоспособность на 10- 20%.

3. Структура педагогической деятельности

3.1. Методологическая структура педагогической деятельности

Педагогическая деятельность является сложно организованной системой ряда деятельностей: самая первая из них - деятельность преподавателя, обучающего непосредственно. Педагог-предметник является отчужденным от функции и смысла целого, он выполняет заданные ему извне функции. Следующие виды деятельности являются рефлексивно надстроечными над первой (т. е. обслуживают ее). Такова деятельность обобщения опыта обучения, состоящая в сопоставлении процедур обучения и выделении наиболее эффективных приемов и способов обучения - деятельность методиста, конструирующего приемы и методы обучения. Третья деятельность - тоже методическая, но направлена на построение учебных средств, учебных предметов. Четвертая деятельность состоит в увязывании учебных предметов в одно целое - деятельность программирования, составления учебных программ. Для осуществления такого программирования необходимо иметь более ясное представление о целях обучения, однако зачастую строят программу обучения, ориентируясь только на некоторые общие очертания цели. Такие цели ранее формулировались политиками, культурными деятелями, но не педагогами. Современная социокультурная ситуация и задачи образования требуют, чтобы описанием и проектированием целей обучения занимался педагог, педагог-методолог. Это необходимо, во-первых, потому, что современная производственно-практическая деятельность ставит часто очень определенные цели, задачи, которые могут решить только специально подготовленные люди. Во-вторых, современное методологическое мышление может очень эффективно проектировать учебные процессы, но оно требует от заказчика четких и определенных целей. В-третьих, современное технологическое общество быстро и интенсивно развивается и требует того же от систем обучения, т. е. требует слежения за профессиональным рынком сбыта, быстрого и систематического описания свойств человека, необходимого обществу, и оперативного проектирования учебных программ под эту задачу. В широком смысле результатом такого телеологического мышления является проект человека, в более узком смысле - проект специалиста, т. е. должна быть описана и соотнесена друг с другом совокупность интеллектуальных функций, знаний, способностей, которые должны быть наличны в будущем человеке.
Обучение можно охарактеризовать как процесс активного взаимодействия между обучающим и обучаемым, в результате которого у обучаемого формируются определенные знания и умения на основе его собственной активности. А педагог создает для активности обучаемого необходимые условия, направляет ее, контролирует, предоставляет для нее нужные средства и информацию. Функция обучения состоит в максимальном приспособлении знаковых и вещественных средств для формирования у людей способности к деятельности. Самый простой вариант обучения состоит в общении

учителя (носителя профессиональной деятельности) и ученика, устремленного к воспроизведению деятельности своего учителя, учитель же квалифицирует деятельность ученика как правильную или неправильную. В этом случае проявляется непосредственность, нерасчлененность учебного процесса.
Одним из направлений объективизации деятельности является ее объективное описание в определенных (ясных и отчетливых для данного социального контекста) знаковых средствах, позволяющих любому члену социальной общности, знающему такой язык описания, по такому описанию воспроизвести деятельность. Учебные знания возникают в тех условиях, когда деятельность не передается непосредственно, и тогда они выполняют функцию опосредования передачи (трансляции) деятельности.
Развитие системы обучения состоит в членении сложных видов деятельности на простые и обучении вначале простым видам деятельности. Но такое развитие предполагает анализ сложной деятельности, выделение ее элементов.
Задача состоит в выделении из сложных профессиональных видов деятельности простых элементарных с целью последующей конструкции из таких простых деятельностей необходимых сложных. Таким образом, первый принцип педагогической рефлексии состоит в выделении элементарных деятельностей и их трансляции. Но этого часто недостаточно, поскольку невозможно до конца разложить деятельность на простые элементы, в деятельности оказываются более сложные связи и отношения. Поэтому появляется второй принцип, состоящий в проектировании и трансляции знаковых средств, позволяющих построить (спроектировать) сложную деятельность из освоенных элементов. Эти знаковые средства являются средствами описания и проектирования деятельности.
С другой, процессуально-технологической, стороны учебный процесс, система учебной деятельности описываются как последовательность ситуаций обучения. Эти ситуации строятся таким образом, что предыдущие ситуации задают средства, материал и т. п. для последующих. То есть система обучения строится как цепь технологического процесса, через который пропускается человек (с определенными начальными свойствами) и в конце выходит совершенно преобразованным, усвоив совокупность необходимых обществу социокультурных способностей.
Таким образом, на методологическом языке система обучения может быть описана как система, которая развивается от ситуации обучения сложным видам деятельности через рефлексивное расчленение деятельности к обучению вначале простым видам деятельности, и затем - к построению сложных, удовлетворяющих условиям заданной задачи видов деятельности.
Можно рассматривать педагогическую активность: 1) как оргуправленческую деятельность (т. е. средство управления учебной деятельностью) и 2) как понимание сознания ученика и организация понимания.
Существенным моментом работы педагога является коммуникация и понимание состояния ученика, понимание другого человека изнутри, т. е. работа с сознанием. С другой стороны, педагог должен также организовать и понимание себя, донести до ученика что-то с его точки зрения важное; но понимание не передается прямо, его можно добиться только на осознании своего личного опыта (или организации такого опыта, если его не было). Педагогический акт (действие), таким образом, является коммуникативным, диагностическим актом.

3.2. Педагогический акт как организационно-управленческая деятельность

Применительно к учебному процессу управление представляет собой целенаправленное систематическое воздействие преподавателя на коллектив учащихся и отдельного студента для достижения заданных результатов обучения.
Управлять - это не подавлять, не навязывать процессу ход, противоречащий его природе,

а, наоборот, максимально учитывать природу процесса, согласовывать каждое воздействие на процесс с его логикой.

Отличительные черты управления учебным процессом заключаются в следующем:

• сознательное и планомерное воздействие, которое всегда предпочтительнее стихийной регуляции;

• наличие причинно-следственных связей между управляющей подсистемой (преподаватель) и объектом управления (обучаемый);

• динамичность или способность управляемой подсистемы переходить из одного качественного состояния в другое;

• надежность, т. е. способность системы управления выполнять заданные функции при определенных условиях протекания процесса;

• устойчивость - способность системы сохранять движение по намеченной траектории, поддерживать намеченный режим функционирования несмотря на различные внешние и внутренние возмущения.

Процесс управления выступает одновременно как цикличный и непрерывный, что создается одновременным и последовательным выполнением многих циклов управления. Управленческий цикл начинается с постановки целей и определения задач, а завершается их решением, достижением поставленной цели. По достижении какой-то цели ставится новая, и управленческий цикл повторяется. Цель - действие - результат - новая цель, - такова схематичная картина непрерывного управленческого процесса. Она применима к научному и учебно-воспитательному процессам.

Эффективное управление процессом обучения возможно при выполнении определенных требований:

1) формирование целей обучения;

2) установление исходного уровня (состояния) управляемого процесса;

3) разработка программы действий, предусматривающей основные переходные состояния процесса обучения;

4) получение по определенным параметрам информации о состоянии процесса обучения (обратная связь);

5) переработка информации, полученной по каналу обратной связи, выработка и внесение в учебный процесс корректирующих воздействий.

Задача преподавателя в процессе управления заключается в изменении состояния управляемого процесса, доведении его до заранее намеченного уровня. Строго говоря, управление процессом обучения предусматривает определение места каждого участника этого процесса, его функций, прав и обязанностей, создание благоприятных условий для наилучшего выполнения им своих задач.

Управление представляет собой информационный процесс, характеризующийся замкнутым циклом передачи сигналов и включающий контроль за поведением объекта. Информация поступает по цепи управления от управляющего органа (преподаватель) к управляемому объекту (студент) в виде сигналов управления, от объекта к регулятору (преподаватель) цепь передачи должна замыкаться сигналами обратной связи, несущими сведения о фактическом состоянии управляемого объекта. Роль преподавателя заключается в переработке получаемой информации, ее осмыслении и выработке решения по внесению в учебный процесс коррективов.

Осуществление обратной связи применительно к учебному процессу предполагает решение двух задач:

1) определение содержания обратной связи - выделение совокупности контролируемых характеристик на основании целей обучения и психологической теории обучения, которая принимается за базу при составлении обучающих программ;

2) определение частоты обратной связи. Регулирование процесса обучения представляет собой

обеспечение такой деятельности управляемой системы, при которой отклонения

управляемых величин выравниваются и выводятся на уровень, заданный программой управления. Можно регулировать его на ожидаемые или наступившие изменения, на возникающие ошибки, которые свидетельствуют об отставании студентов по тем или иным разделам, темам или дисциплине в целом. Признаки отставания, например, могут быть такими: обучаемый не может воспроизвести и пояснить материал, затрудняется объяснить те или иные понятия, выделить те или иные факты, оценить закономерности и т. д. Чтобы оперативно вносить коррективы, необходимо контролировать основные параметры познавательной деятельности.

Н. Ф. Талызина отмечает, что своеобразие обучения как системы управления состоит прежде всего в том, что управляемый объект - процесс учения, усвоения - осуществляется всегда конкретной личностью. Сложность и многообразии .личностных факторов так велики, что при составлений основной программы обучения они не всегда могут быть учтены. При массовом обучении основная программа в лучшем случае может быть адаптирована лишь к некоторой системе типовых особенностей для определенной группы учащихся. В процессе же обучения конкретной группы учащихся могут быть обнаружены какие-то дополнительные особенности, учет которых позволит им быстрее достичь поставленной цели.

Таблица 7.1

Этапы и компоненты	Педагогические действия	ПНУиК
1	2	3
Подготовительный этап	1) формулирование педагогических целей 2) диагностика особенностей и уровня обученное™ учеников	1.* Высокие научные профессиональные знания 2.* Психолого-педагогические и методические знания 3.* Практическое владение методиками учебно-воспитательных Бездействий
1. Конструктивная деятельность	1) выбор содержания учебного материала будущих знаний 2) выбор методов обучения 3) проектирование своих действий и действий учеников	

Этап осуществления педагогического процесса	1) установление дисциплины, рабочей обстановки на занятиях 2) стимулирование деятельности учеников	4.* Наблюдательность, понимание психического состояния людей, настроения коллектива в целом 5.* Быстрая ориентация в обстановке, гибкость поведения
		6.* Доступно, логически последовательно, эмоционально объяснить материал 1*, 2*, 3* - способности

Продолжение табл. 7.1

1	2	3
II. Организаторская деятельность	3) организация своей деятельности по изложению учебного материала	7. Культура речи, эрудиция 8. Экспрессивные способности 9.* Хорошее распределение внимания, смысловая память, гибкое творческое мышление
	4) организация своего поведения в реальных условиях	10. Выдержка, умение управлять собой, настроением 11. Умение управлять своим телом, голосом, мимикой, жестами 4*, 5* - способности
	5) организация деятельности учеников	12. Организаторские способности 2*, 3*, 4*, 5*, 9* - способности

	6) организация контроля результатов педагогических воздействий и корректировки	13. Умение получать обратную информацию о степени усвоения объясняемого материала
III. Коммуникативная деятельность	1) установление правильных взаимоотношений с учениками 2) осуществление воспитательной работы	14. Наличие потребности общения 15. Педагогический такт 16. Педагогическая импровизация, умение применять разные средства психологического воздействия
		17. Демократический стиль общения и руководства 2*, 4*, 5* - способности
Этап анализа результатов IV. Гностическая деятельность	1) анализ результатов обучения, воспитания 2) выявление отклонений результатов от поставленных целей 3) анализ причин этих отклонений 4) проектирование мер по устранению этих причин 5) творческий поиск новых методов обучения, воспитания	18. Критическая оценка достоинств и недостатков своей личности, своей деятельности 19. Самообразование, изучение новых методов обучения, воспитания 20. Творческий подход к педагогической деятельности

В процессе управления усвоением знаний преподавателю нужно установить, научились ли учащиеся обобщать и сопоставлять факты, делать выводы, критически анализировать полученные сведения; знать, как усваивают они материал учебника, хватает ли им

времени на усвоение и т. д. Для реализации эффективного процесса обучения необходима такая теория, которая рассматривает процесс учения как формирование познавательной деятельности учащихся, располагая системой независимых характеристик этой деятельности и знанием основных этапов ее становления как перехода из плана общественного опыта в план опыта индивидуального.

3.3. Основные дидактические концепции

Процесс обучения базируется на психолого-педагогических концепциях, которые называются часто также дидактическими системами. Дидактическая система составляет совокупность элементов, образующих единую цельную структуру, служащую достижению целей обучения. Можно выделить три дидактические концепции: традиционную, левоцентристскую и современную систему дидактики.

Разделение концепций на три группы производится на основе того, как понимается процесс обучения. В традиционной системе обучения доминирующую роль играет преподавание, деятельность учителя. Ее составляют дидактические концепции таких педагогов, как Я. Коменский, И. Песталоцци, И. Гербарт. Дидактику Гербарта характеризуют такие слова, как управление, руководство учителя, регламентации, правила, предписания. Структура обучения традиционно состоит из четырех ступеней: изложение, понимание, обобщение, применение. Логика процесса обучения состоит в движении от представления материала через объяснение к пониманию, обобщению, применению знаний.

Гербарт стремился организовать и систематизировать деятельность учителя, что было важно для дидактики.

К началу XX века эта система подверглась критике за авторитарность, книжность, оторванность от потребностей и интересов ребенка и от жизни, за то, что такая система обучения лишь передает ребенку готовые знания, но не способствует развитию мышления, активности, творчества, подавляет самостоятельность ученика. Поэтому в начале XX в. рождаются новые подходы.

Среди новых подходов выделяют педоцентрическую концепцию, в которой главная роль отводится учению - деятельности ребенка. В основе этого подхода лежит система американского педагога Д. Дьюи, трудовая школа Г. Кершенштейна, В. Лая. Название «педоцентрическая» концепция носит потому, что Дьюи предлагал строить процесс обучения, исходя из потребностей, интересов и способностей ребенка, стремясь развивать умственные способности и разнообразные умения детей, обучая их в «школе труда, жизни», когда учеба носит самостоятельный, естественный, спонтанный характер, а получение знаний учениками происходит в ходе их спонтанной деятельности, т. е. «обучение через делание».

Структура обучения выглядит так: ощущение трудности в процессе деятельности, формулировка проблемы и сути затруднения, выводы и новая деятельность в соответствии с полученным знанием. Этапы процесса обучения воспроизводят исследовательское мышление, научный поиск. Разнообразная деятельность детей - сочинения, рисунки, театр, практические работы («педагогика действия») - активизируют познавательную деятельность, развивают мышление, способности и умения. Однако абсолютизация такой дидактики, распространение ее на все предметы приводит к переоценке спонтанной деятельности детей, к утрате систематичности обучения, к случайному отбору материала, к большой трате времени, к снижению уровня обучения.

Современная дидактическая система исходит из того, что обе стороны - преподавание и учение - составляют процесс обучения. *Современную дидактическую концепцию создают такие направления, как программированное, проблемное обучение, развивающее обучение (П. Гальперин, Л. Занков, В. Давыдов), гуманистическая психология (К. Роджерс), когнитивная психология (Брунер), педагогическая технология, педагогика*

сотрудничества.
Цели обучения в этих современных подходах предусматривают не только формирование знаний, но и общее развитие учащихся, их интеллектуальных, трудовых, художественных умений, удовлетворение познавательных и духовных потребностей учеников. Учитель руководит учебно-познавательной деятельностью учеников, одновременно стимулируя их самостоятельную работу, активность и творческий поиск. Педагогическое сотрудничество - это гуманистическая идея совместной развивающей деятельности детей и педагогов на основе взаимопонимания, проникновения в духовный мир друг друга, коллективного анализа хода и результатов этой деятельности. Уроки сотрудничества, сотворчества - это длительный процесс перестройки мышления обучаемых от схемы «услышал - запомнил - пересказал» к схеме «познал (путем поиска вместе с учителем и одноклассниками) - осмыслил - сказал - запомнил».

4. Виды, методы обучения и особенности традиционного обучения

Учение складывается из определенных действий, зависящих от того, какую функцию выполняет обучаемый в педагогической ситуации. Это могут быть следующие функции: 1) пассивного восприятия и освоения преподносимой извне информации; 2) активного самостоятельного поиска и использования информации; 3) организуемого извне направленного поиска и использования информации. В первом случае студента рассматривают как объект формирующих воздействий педагога. Тогда в основе научения лежит преподавание ему готовой информации, готовых знаний и умений на основе таких методов, как сообщение, разъяснение, показ («объяснительно-иллюстративный метод) и требования к определенным учебным действиям студента. Учение складывается из таких действий, как подражание, дословное или смысловое восприятие и повторение, репродуктивное воспроизведение, тренировка и упражнение по готовым образцам и правилам.
Во втором случае студент рассматривается как субъект, формирующийся под воздействием собственных интересов и целей. Это вид естественного самонаучения, когда учение складывается из таких действий студента, как выбор вопросов и задач, поиск информации, осмысление, творческая деятельность, отвечающая его потребностям и интересам.
В третьем случае педагог организует внешние источники поведения (требования, ожидания, возможности) так, что они формируют необходимые интересы студента, а уже на основе этих интересов студент осуществляет активный отбор и использование необходимой информации. Здесь обучение выступает как руководство направляемой познавательной активностью студента на основе педагогических методов: постановка проблем и задач, обсуждение и дискуссия, совместное планирование. Учение складывается из таких действий студента, как решение поставленных задач и оценка результатов, пробы и ошибки, экспериментирование, выбор и применение понятий.
Под методами обучения понимают последовательное чередование способов взаимодействия учителя и учащихся, направленное на достижение определенной цели посредством проработки учебного материала. «Метод» (по-гречески - «путь к чему-либо») - способ достижения цели, способ приобретения знаний.
Форма обучения - это организованное взаимодействие преподавателя и учащихся в ходе получения ими знаний. Выделяют формы обучения (фронтальная, индивидуальная, групповая, классно-урочная, вечерняя, очная, заочная), а также такие формы, как урок, экскурсия, семинар, лекция, практическое занятие, производственная практика, экзамены, зачеты, консультации и т. д. Главное, что отличает метод от формы, это то, что в методе задан способ приобретения знаний и степень участия самого ученика.
В педагогической литературе нет единого мнения относительно роли и определения понятия «метод обучения». Так, Ю. К. Бабанский считает, что «методом обучения

называют способ упорядоченной взаимосвязанной деятельности преподавателя и обучаемых, направленной на решение задач образования».
Т. А. Ильина понимает под методом обучения «способ организации познавательной деятельности учащихся».
В истории дидактики сложились различные классификации методов обучения.
Распространенная классификация методов построена на основе выделения источников передачи содержания. Это словесные, практические и наглядные методы:

СЛОВЕСНЫЕ МЕТОДЫ	Рассказ, беседа, инструктаж и др.
ПРАКТИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ	Упражнение, тренировка, самоуправление и др.
НАГЛЯДНЫЕ МЕТОДЫ	Иллюстрирование, показ, предъявление материала

Другая классификация методов воспитания построена на основе учета структуры личности - методы формирования сознания, поведения и чувств: Методы ФОРМИРОВАНИЯ СОЗНАНИЯ	Рассказ, беседа, инструктаж, показ, иллюстрирование и др.
МЕТОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПОВЕДЕНИЯ	Упражнение, тренировка, самоуправление
МЕТОДЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЧУВСТВ (стимулирования)	Одобрение, похвала, порицание, контроль и др.

К. Бабанский все многообразие методов обучения подразделил на три большие группы:
а) методы организации и осуществления учебно-познавательной деятельности;
б) методы стимулирования и мотивации учебно-познавательной деятельности;
в) методы контроля и самоконтроля за эффективностью учебно-познавательной деятельности. Классификация М. А. Данилова, Б. П. Есипова исходит
из того, что, если методы обучения выступают как способы организации упорядоченной учебной деятельности учащихся по достижению дидактических целей и решению познавательных задач, то их можно разделить на следующие группы:
а) методы приобретения новых знаний;
б) методы формирования умений и навыков по применению знаний на практике;
в) методы проверки и оценки знаний, умений и навыков. В. Ф. Харламов методы обучения подразделяет на пять
групп:
а) методы устного изложения знаний педагогом и активизации познавательной деятельности учащихся - рассказ, объяснение, лекция, беседа, метод иллюстрации и показа при устном изложении материала;
б) методы закрепления изучаемого материала - беседа, работа с учебником;
в) методы самостоятельной работы учащихся по осмыслению и усвоению нового материала - работа с учебником, лабораторные работы;

г) методы учебной работы по применению знаний на практике и выработке умений и навыков - упражнения, лабораторные занятия;
д) методы проверки и оценки знаний, умений и навыков учащихся - наблюдение за работой учащихся, устный опрос, контрольные работы, программированный контроль, проверка домашних заданий и пр.

Таблица 7.2. Классификация методов по характеру деятельности обучаемых

Метод	Вид деятельности	Уровни умственной деятельности ученика	Уровни знаний	Сущность	Усовершенствование
1	2	3	4	5	6
1. Объяснительно - иллюстративный	С помощью учителя (репродуктивный)	I - узнавание	II-знания-знакомства	Традиционнное обучение - процесс передачи готовых известных знаний	Программированное обучение
2. Репродуктивный	Сам ученик (репродуктивный)	II - воспроизведение	II-знания-копии		
3. Проблемное изложение	С помощью учителя (продуктивный)	III - применение	III - знание-умение	Проблемное обучение - процесс активного поиска и открытия учащимися новых знаний	Деловые игры
4. Частично-поисковый	Продуктивный под руководством учителя	III - применение IV - творчество	III - знание-умение IV - знание-трансформация		
5. Исследовательский	Продуктивный без помощи учителя	IV - творчество	IV-знание-трансформация		

Выделяют также монологические (информационно-сообщающие) методы обучения, например: рассказ, лекция, объяснение, и диалогические методы изложения учебного материала (беседа, проблемное изложение, диспут).
Остановимся еще на одной классификации методов по характеру (степени самостоятельности и творчества) деятельности обучаемых. Эту весьма продуктивную классификацию еще в 1965 г. предложили И. Я. Лернер и М. Н. Скаткин. Они справедливо отметили, что многие прежние подходы к методам обучения основывались на различии их внешних структур или источников. Поскольку же успех обучения в решающей степени зависит от направленности и внутренней активности обучаемых, от характера их деятельности, то именно характер деятельности, степень самостоятельности и творчества и должны служить важным критерием выбора метода. И. Я. Лернер и М. Н. Скаткин предложили выделить пять методов обучения, причем в каждом из последующих степень активности и самостоятельности в деятельности обучаемых нарастает.

1. Объяснительно-иллюстративный метод обучения (преподаватель объясняет, наглядно иллюстрирует учебный материал) - осуществляется как лекция, рассказ, беседа, демонстрация опытов, трудовых операций, экскурсия и т. п. Деятельность ученика направлена на получение информации и узнавание, в результате формируются « знания-знакомства »).
2. Репродуктивный метод (преподаватель составляет задание для учащихся на воспроизведение ими знаний, способов деятельности, решение задач, воспроизводство опытов и, таким образом, ученик сам активно воспроизводит учебный материал: отвечает на вопросы, решает задачи и т.д.; в результате формируются «знания-копии».
3. Метод проблемного изложения. Используя самые различные источники и средства, педагог, прежде чем излагать материал, ставит проблему, формулирует познавательную задачу, а затем, раскрывая систему доказательств, сравнивая точки зрения, различные подходы, показывает способ решения поставленной задачи. Студенты как бы становятся свидетелями и соучастниками научного поиска. И в прошлом, и в настоящем такой подход широко используется.
4. Частично-поисковый, или эвристический, метод. Заключается в организации активного поиска решения выдвинутых в обучении (или самостоятельно сформулированных) познавательных задач либо под руководством педагога, либо на основе эвристических программ и указаний. Процесс мышления приобретает продуктивный характер, но при этом поэтапно направляется и контролируется педагогом или самими учащимися на основе работы над программами (в том числе и компьютерными) и учебными пособиями. Такой метод, одной из разновидностей которого является эвристическая беседа - проверенный способ активизации мышления, возбуждения интереса к познанию на семинарах и коллоквиумах. 5. Исследовательский метод. После анализа материала, постановки проблем и задач и краткого устного или письменного инструктажа обучаемые самостоятельно изучают литературу, источники, ведут наблюдения и измерения и выполняют другие действия поискового характера. Инициатива, самостоятельность, творческий поиск проявляются в исследовательской деятельности наиболее полно. Методы учебной работы непосредственно перерастают в методы научного исследования. В процессе обучения метод выступает как упорядоченный способ взаимосвязанной деятельности педагога и учащихся по достижению определенных учебно-воспитательных целей, как способ организации учебно-познавательной деятельности учащихся.

Объяснительно-иллюстративный и репродуктивный - методы традиционного обучения, основная сущность которого сводится к процессу передачи готовых известных знаний учащимся.

Недостатки традиционного обучения многочисленны, например: 1) усредненный общий темп изучения материала; 2) единый усредненный объем знаний, усваиваемых учащимися; 3) большой удельный вес знаний, получаемых учениками в готовом виде через учителя без опоры на самостоятельную работу по приобретению этих знаний, в результате ученики «разучиваются думать»; 4) почти полное незнание учителем, усваиваются ли учащимися сообщаемые знания; 5) преобладание словесных методов изложения материала, создающих объективные предпосылки рассеивания внимания; 6) затрудненность самостоятельной работы учеников с учебником из-за недостаточной расчлененности учебного материала; 7) преобладание нагрузки на память учащихся, т. к. надо по памяти воспроизводить учебный материал; у кого лучше память, тот успешнее воспроизводит. Но в будущей профессиональной деятельности эти методы заучивания и точного воспроизведения информации по памяти не требуются, не применяются, и, с другой стороны, ученик не подготовлен к тем формам работы, которые встретятся в профессиональной практике (умение находить нужную информацию для определения производственного решения, умение находить самостоятельное творческое решение в сложных ситуациях). Таким образом, при традиционном обучении наблюдается разрыв

между теми требованиями, которые предъявляются к человеку в процессе обучения, и теми, которые предъявляются в реальной профессиональной деятельности.

4.1. Программированное обучение

Частично некоторые недостатки традиционного обучения устраняются с помощью программированного обучения, которое зародилось на стыке педагогики, психологии и кибернетики в 60-х гг. В основе программированного подхода лежат три представления об обучении: 1) как о процессе управления, 2) как об информационном процессе и 3) как о процессе индивидуализированном.

В основе программированного обучения лежит обучающая программа, в которой строго систематизируются: 1) сам учебный материал; 2) действия учащегося по его усвоению; 3) формы контроля усвоения.

Учебный материал разбивается на небольшие по объему логически завершенные учебные дозы, после усвоения каждой дозы учащийся отвечает на контрольные вопросы, выбирая правильный, по его мнению, ответ из некоторого числа заранее заготовленных преподавателем-программистом ответов, либо с помощью заданных символов, букв, цифр конструирует ответ самостоятельно. Если дается правильный ответ, следует очередная учебная доза. Неверный ответ влечет за собой необходимость повторения учебной дозы и новую попытку ответа.

Выделяют линейные и разветвленные программы. В линейных программах каждый учащийся изучает одинаковую для всех, одну и ту же последовательность учебных доз.

Работая по разветвленной программе, каждый учащийся приходит к заданной цели обучения различным путем в зависимости от своих индивидуальных особенностей, т. к. после каждой учебной дозы в зависимости от характера ответа на контрольный вопрос учащийся переходит или к следующей учебной дозе, или на боковые «ветви» программы. Боковых ветвей может быть несколько, они содержат разъяснения ошибок, дополнительные пояснения, восполняют «пробелы» знаний. После прохождения той или иной «ветви» учащийся возвращается на основной «ствол» программы. Наиболее сильные учащиеся движутся по основному стволу программы, более слабые - с заходом на боковые ветви.

Адаптивные программы предусматривают возможность перехода на менее или более трудные участки (ветви) программы, причем этот переход происходит на основе учета всех предыдущих ответов и ошибок ученика. В адаптивную обучающую программу закладывается схема анализа ответов учащихся, серия параллельных подпрограмм, в которых предусмотрена возможность изменения способа подачи информации, уровня трудности, глубины и объема изучаемого материала, характера вопросов и т. п. в зависимости от индивидуальных особенностей и ответов ученика.

Разработанная обучающая программа может быть реализована с помощью машины - технического устройства, с помощью ЭВМ либо с помощью программированных учебников, построенных по типу «перепутанные страницы» (в зависимости от своего ответа ученик переходит к определенной странице учебника).

Основные принципы и достоинства программированного обучения: 1) дозированность учебного материала, 2) активная самостоятельная работа ученика, 3) постоянный контроль усвоения, 4) индивидуализация темпа обучения, объема учебного материала, 5) возможность использования технических автоматизированных устройств обучения.

Программированное обучение полезно в преподавании ДИСЕ, ИПЛИН, основанных на фактическом материале и повторяющихся операциях, имеющих однозначные, четкие формулы, алгоритмы действий. Главная задача программированного обучения - выработка автоматизированных навыков, крепких однозначных знаний и умений.

Программированное обучение стимулировало развитие и применение технических средств обучения. К техническим средствам обучения (ТСО) относятся различные

приспособления, машины и системы в сочетании с учебно-дидактическими материалами, используемые с целью повышения эффективности учебного процесса. Выделяют: 1) информационные ТСО - технические средства предъявления информации (эпипроекторы, учебное кино, учебное телевидение и т. д.), 2) контролирующие ТСО, 3) обучающие ТСО, которые обеспечивают весь замкнутый цикл управления обучением, представленный обучающей программой, реализуют программированное обучение. Автоматизированные обучающие системы (АОС) могут реализовать линейные, реже - разветвленные программы. Автоматизация обучения успешнее реализуется с помощью ЭВМ. АОС на базе ЭВМ ведет процесс обучения в диалоговом режиме, где ЭВМ реализует последовательность учебных доз, контрольных заданий, дополнительных пояснений в зависимости от анализа ответов учащихся на контрольные вопросы.

4.2. Проблемное обучение и деловые игры

Поскольку традиционное обучение во многом не отвечает современным требованиям, существует объективная необходимость применения новых методов обучения, которые позволяют формировать творческих знающих специалистов, способных самостоятельно решать сложные профессионально-производственные и научные проблемы. Активное развивающее проблемно-контекстное обучение формирует профессиональное творческое мышление студента.

Проблемное обучение - не абсолютно новое явление в педагогике, в прошлом с ним связаны такие известные имена, как Сократ, Руссо, Дистервег, Ушинский и др. «Плохой учитель преподносит истину, хороший учит ее находить» (Дистервег).

Если человека постоянно приучать усваивать знания и умения в готовом виде, можно и притупить его природные творческие способности «разучить» думать самостоятельно. В максимальной степени процесс мышления проявляется и развивается при решении проблемных задач. Психологический механизм происходящих при проблемном обучении процессов следующий: сталкиваясь с противоречивой, новой, непонятной проблемой («проблема - сложный теоретический или практический вопрос, содержащий в себе скрытое противоречие, вызывающий разные, порой противоположные позиции при его решении»), человек испытывает недоумение, удивление, возникает вопрос: в чем суть? Далее мыслительный процесс происходит по схеме: выдвижение гипотез, их обоснование и проверка. И человек либо самостоятельно осуществляет мыслительный поиск, открытие неизвестного, либо с помощью учителя

Учебную проблемную ситуацию можно охарактеризовать как психическое состояние мыслительного взаимодействия студента, группы студентов с проблемой под руководством преподавателя. Проблемная ситуация может возникнуть как следствие противоречия между исходными знаниями и новыми, парадоксальными фактами, разрушающими известную теорию, между теоретически возможным способом решения и его практической нецелесообразностью, между практически доступным результатом и отсутствием теоретического обоснования. В общем, большинство проблемных ситуаций можно свести к случаям нехватки или избытка теоретической или фактической информации (выделяют проблемные задачи с неопределенностью условий, с противоречивыми, недостающими, избыточными, частично неверными данными и т. п.). Главное, чтобы проблемная ситуация удивила ученика, вызвала у него интерес, желание разобраться: «Как разрешить это противоречие?» «Чем это объяснить?»

Выделяют основные условия успешного проблемного обучения: 1) необходимо вызвать интерес учащихся к содержанию проблемы; 2) обеспечить посильность работы для учеников с возникающими проблемами; 3) информация, которую учащийся получит при решении проблемы, должна быть значимой, важной в учебно-профессиональном плане; 4) проблемное обучение реализуется успешно лишь при определенном стиле общения между преподавателем и обучаемыми, когда возможна свобода выражения своих мыслей и

взглядов учениками при пристальном и доброжелательном внимании преподавателя к мыслительному процессу ученика. В результате такое общение в виде диалога направлено на поддержание познавательной, мыслительной активности учеников.

Проблемное обучение ставит своей задачей: 1) развитие мышления и способностей учеников, развитие творческих умений; 2) усвоение учениками знаний, умений, добытых в ходе активного поиска и самостоятельного решения проблем, в результате эти знания, умения более прочные, чем при традиционном обучении; 3) воспитание активной творческой личности ученика, умеющего видеть, ставить и разрешать нестандартные профессиональные проблемы.

Успешность этого вида обучения зависит от «уровня проблемности», который определяется: 1) степенью сложности проблемы, выводимой из соотношения известного и неизвестного ученикам в рамках данной проблемы; 2) долей творческого участия (личного и коллективного) обучаемых в процессе решения проблемы. Естественно, уровень проблемности должен закономерно возрастать по мере накопления учащимися опыта творческой работы.

Выделяют три основных метода проблемного обучения: проблемное изложение, частично-поисковая деятельность и самостоятельная исследовательская деятельность.

Наиболее простой метод - проблемное изложение учебного материала на лекции, когда преподаватель ставит проблемные вопросы, выстраивает проблемные задачи и сам их решает; ученики лишь мысленно включаются в процесс поиска решения. Например, в начале лекции «О жизни растений» ставится проблема: «Почему корень и стебель растут в противоположные стороны?» Лектор не дает готового ответа, а рассказывает, как наука шла к этой истине, сообщает гипотезы, т. е. опыты, которые делались для проверки гипотез о причинах этого явления. Или лекцию по физике можно начать с проблемы, с которой столкнулись физики: расхождение теоретически предсказанной кривой распределения интенсивности в спектре частот излучения и кривой, полученной опытным путем, разрушившей классическую теорию теплоизлучения (так называемая «ультрафиолетовая катастрофа»). Лектор рассматривает со студентами мучительный поиск решения этой проблемы, приведшей к перевороту в физике - созданию квантовой теории. Проблемное изложение обеспечивает продуктивную деятельность третьего уровня - применение (ученики сами делают выводы), дает знания третьего уровня - «знания-умения».

Частично-поисковый метод постепенно приобщает учеников к самостоятельному решению проблем; в ходе проблемных семинаров, практических занятий, эвристических бесед ученики под руководством преподавателя решают проблемы. Преподаватель придумывает систему проблемных вопросов, ответы на которые опираются на имеющуюся базу знаний, но при этом не содержатся в прежних знаниях, т. е. вопросы должны вызывать интеллектуальные затруднения учащихся и целенаправленный мыслительный поиск. Преподаватель должен придумать возможные «подсказки» и наводящие вопросы, он сам подытоживает главное, опираясь на ответы учеников. Частично-поисковый метод обеспечивает продуктивную деятельность третьего и четвертого уровней (применение, творчество) и третий, четвертый уровень знаний (знания-умения, знания-трансформации).

Исследовательский метод предполагает, что ученики самостоятельно формулируют проблему и решают ее (в курсовой или дипломной работе либо в НИРС) с последующим контролем преподавателя, что обеспечивает продуктивную деятельность четвертого уровня (творчество) и четвертый уровень наиболее эффективных и прочных знаний (знания-трансформации) .

Принцип проблемности содержания обучения может быть реализован в форме деловых учебных игр.

Деловая игра является формой воссоздания предметного и социального содержания будущей профессиональной деятельности специалиста, моделирования тех систем

отношений, которые характерны для этой деятельности, моделирования профессиональных проблем, реальных противоречий и затруднений, испытываемых в типичных профессиональных проблемных ситуациях.
На этапе разработки деловой игры следует реализовать следующие психолого-педагогические принципы: 1) принцип имитационного моделирования содержания профессиональной деятельности, конкретных условий и динамики производства; 2) принцип воссоздания проблемных ситуаций, типичных для данной профессиональной деятельности, через систему игровых заданий, содержащих некоторые противоречия и вызывающих у учеников затруднения; 3) принцип совместной деятельности участников в условиях взаимодействия имитируемых в игре производственных функций специалистов; 4) принцип диалогического общения и взаимодействия партнеров по игре как необходимое условие решения учебных задач, подготовки и принятия согласованных решений; 5) принцип двуплановости игровой учебной деятельности. Деловая игра решает «серьезные» задачи по развитию личности специалиста, обучаемые усваивают знания, умения в контексте профессии, приобретают и профессиональную компетенцию и социальную компетенцию (навыки взаимодействия в коллективе производственников, навыки профессионального общения и управления людьми). Но эта «серьезная» деятельность реализуется в игровой (частично азартной) форме, что позволяет обучаемым интеллектуально и эмоционально «раскрепоститься», проявлять творческую инициативу. Деловая игра по уровню сложности бывает следующих видов: 1) «анализ конкретных производственно-профессиональных ситуаций» - обучаемые знакомятся с ситуацией, с совокупностью взаимосвязанных фактов и явлений, характеризующих конкретное событие, возникающее перед специалистом в его профессиональной практике и требующее от него соответствующего решения; ученики предлагают свои решения в той или иной ситуации, которые коллективно обсуждаются; 2) «разыгрывание ролей» - ученики получают исходные данные по ситуации, а затем берут на себя исполнение определенных ролей. Исполнение ролей происходит в присутствии других учеников, которые потом оценивают действия участников ситуации, принимаемые ими самостоятельные решения в зависимости от условий сценария, действий других исполнителей и в зависимости от ранее принятых собственных решений, т. е. при разыгрывании ролей нельзя полностью предсказать ситуации, в которых оказывается тот или иной исполнитель; этот метод обучения используется для выработки практических профессиональных и социальных навыков; 3) полномасштабная деловая игра, имитирующая профессиональную деятельность и последствия принимаемых профессиональных решений (часто с использованием ЭВМ для расчета и анализа близких и отдаленных последствий принимаемых решений).

4.3. Производственно-профессиональное обучение

Сформированная профессиональная деятельность должна: 1) достигать намеченной цели - воспроизводить продукт заданного образца, 2) выполняться как последовательность действий и операций, реализующих требуемую технологию производственного процесса, 3) отвечать установленной норме производительности (количество продукта в единицу времени), 4) быть сознательной, т. е. разумно выполняться, вызываться и управляться сознательной целью, 5) выполняться легко, свободно, в быстром и равномерном темпе, с значительной мерой автоматизации навыков. Автоматизация освобождает сознание от контроля за осуществлением моторных, сенсорных и интеллектуальных операций, устойчиво повторяющихся при выполнении действий. Но в поле сознания остаются цели, ради которых выполняется действие, и условия, в которых оно протекает, а также его результаты. В основе образования навыков лежат пробные попытки. Без повторных практических попыток формирование навыков невозможно. Практические пробы протекают как сознательные попытки воспроизвести определенные действия. Различают

два главных пути обучения навыкам. Первое направление за основу берет выработку сенсорных дифференцировок, учит ориентирам действия и автоматизирует их восприятие, формирует сознательную установку на овладение навыками, используя упражнения комплексного характера на осмысленных содержательных задачах; обучение трудовым навыкам происходит в процессе изготовления полезных вещей.

Второе направление за основу обучения берет выработку моторных дифференцировок, тщательную отработку всех элементов действия, используя упражнения аналитического характера на стандартных элементах, формальных задачах; их решению способствует знание результата и удовлетворение при его достижении. Путь к этому - закрепление элементов правильного действия и постепенное их объединение в целостном действии. Такую методику можно назвать аналитической, в отличие от другой - синтетической. Трудно однозначно ответить, какой из подходов «лучше». При аналитическом подходе сначала дело идет быстрее и легче, навыки отличаются большой четкостью, правильностью и прочностью. Однако затем возникают трудности при объединении отдельных элементов в целостные действия. Учение замедляется, а сформированные навыки оказываются иногда шаблонными и негибкими. При синтетической методике, наоборот, сначала дело обычно идет медленно и с трудом, однако затем учение ускоряется, а навыки отличаются гибкостью и легкой приспосабливаемостью. Эффективно формирование навыков происходит в условиях формирования ориентировочной основы действия профессионального умения. Под ориентировочной основой действия понимается совокупность отраженных человеком объективных условий, на которые он реально ориентируется при выполнении действий.

Полное развернутое содержание ориентировочной деятельности как ее нормативный образец при формировании конкретного профессионального умения фиксируется в «учебной карте» (УК - специально разработанный вид учебного пособия). На каждое учебное задание составляется отдельная карта. Ее образец дается в конце данного параграфа.

Учебная карта выполняет следующие функции: 1) фиксирует нормативное содержание деятельности, образец ее выполнения в процессе усвоения, что дает возможность контроля и коррекции - фактическое выполнение действий может сличаться с эталонным, 2) организует ориентировочную деятельность человека по анализу задания и процесса его выполнения. На первом этапе усвоения ученик, прочитывая очередной пункт УК, выполняет соответствующее действие, затем - следующий шаг и т. д. На следующем этапе ученик ориентируется указаниями УК в другой форме - карты у него уже нет, но перед тем как выполнить очередное действие, он должен вслух проговорить его, «дать отчет» другому человеку. И если при этом он допускает неточности, то контролирующий его поправляет, возвращает к тексту УК. Позже ученик должен будет уже не подробно рассказывать о выполняемой деятельности, а только называть сначала действия, а потом обобщенное название функциональных систем действий. Таким образом, ориентировочная деятельность меняет свою форму от этапа к этапу, принимая в конце форму умственной деятельности (интериоризация). Исполнительная же сторона формируемого умения всегда остается практической.

Для анализа процесса обучения полезно использовать математические модели обучаемости. Показателями обучаемости могут быть время выполнения операций, количество ошибок, величина отклонения от эталонного образца и т. п. По мере повышения уровня подготовки студентов указанные показатели *Q(t)* убывают и выражаются следующей математической моделью обучаемости в функции от времени подготовки (количества тренировок):

$$Q(t) = Q_{пр} - (Q_{пр} - Q_0) \cdot e^{-t/t_0},$$

где $Q_{пр}$ - предельное значение показателя уровня подготовки при $t \to \infty$, Q_0 - исходное

значение показателя, t_Q - коэффициент, характеризующий способность человека к обучению (в единицах времени).
По экспериментальным данным в системе координат Q и t проводится плавная монотонная кривая и определяются $Q_{пр}$ как предельное значение $Q(t)$ при $t \to \infty$, Q_0 - в точке пересечения Q(f) с осью координат и $*_0$ - по абсциссе точки пересечения касательной к кривой, проведенной в точке $t = 0$ с прямой $Q = Q$. Для t находим точку $M(t_t, C)$ на кривой, тогда

$$t_o = t_1/\ln [(Q_{пр} - Q_o)/(Q_{пр} - C)],$$

где $t_2 = 2fj$ можно точнее определить

$$t_o = t_1/\ln [(C - Q_o)/(C_2 - C_1)]\ Q_{пр} = \\ = (C_{12} - Q_o C_2)/(2C_1 - (C_2 + Q_o)),$$

с помощью математической модели обучаемости можно заранее оценить ожидаемый уровень подготовки студента в зависимости от времени, затрачиваемого на его подготовку $(t_{зат})$

$$Q_{ож} = Q_{пр} - (Q_{пр} - Q) \cdot e^{-t_{зат}/t_o}$$

Прогнозирование необходимого времени $(t_н)$ *обучения студента требуемому навыку для достижения им заданного уровня подготовки,* соответствующего значению показателя $Q = Q_{зад}$, можно провести с помощью выражения:

$$t_н = t_o \cdot \ln [(Q_{пр} - Q_o)/(Q_{пр} - Q_{зад})].$$

Зная необходимое время на подготовку людей и среднюю часовую стоимость подготовки (г), можно заранее оценить общие затраты на подготовку специалистов $R = t_н r.$

ОБРАЗЕЦ УЧЕБНОЙ КАРТЫ

Тема. «Обтачивание наружных цилиндрических поверхностей».
Задание: обтачивание цилиндра в патроне при ручной подаче.
I. Анализ задания
Цель: Изготовить изделие - цилиндр: наружный диаметр, длина, класс точности, чистота обработки, материал.
Предмет деятельности заготовка - анализ ее характеристик:
1. Сравнить размеры заготовки и изделия и определить величину припуска: припуск на диаметр, припуск на длину.
2. Проверить отсутствие брака на заготовке: трещин, выбоин, раковин, деформации формы.
Средства деятельности:
1. Токарный станок А-281. Расчет режима резания и количества проходов (по формуле): скорость резания, количество оборотов шпинделя, глубина резания (в мм) деления лимба, количество проходов.
2. Режущий инструмент. Его характеристики: вид, геометрия, материал.
3. Измерительный инструмент. Его характеристики: название, точность измерения.
Состав (план) деятельности:
1. Подготовка к выполнению задания: подготовка станка и режущего инструмента к работе, крепление заготовки.
2. Проведение технологического процесса: получение исходного размера диаметра, получение заданного размера.
3. Анализ продукта (изделия) на качество.

II. Подготовка к выполнению задания
Подготовка станка к работе:
1. Проверить и отрегулировать ход каретки поперечного суппорта.
2. Установить заданное число оборотов шпинделя. *Подготовка режущего инструмента:*
1. Установить точно по центру, перпендикулярно к оси вращения шпинделя.
2. Вылет 1,5 высоты головки.
3. Проверить возможность подвода резца по всей длине обработки.
Установка заготовки на патроне:
1. Установить заготовку в патроне с вылетом, допускающим обработку по требуемой длине с припуском.
2. Прочно закрепить заготовку.
3. Нанести на заготовке риску на требуемую длину обработки.
III. Анализ продукта (изделия) на качество
Измерение изделия и контроль:
1. Измерить, не вынимая из патрона.
2. Записать фактически полученные размеры: диаметр, длину.
3. Проверить на класс точности. *Оценка качества:*
4. Проконтролировать чистоту обработки: сравнить данные по всем параметрам с требуемыми и установить наличие или отсутствие отклонений.

4.4. Инновационное обучение

В настоящее время осознается необходимость смены образовательной парадигмы. *«Основное противоречие современной системы образования - это противоречие между быстрым темпом приращения знаний в современном мире и ограниченными возможностями их усвоения индивидом. Это противоречие заставляет педагогическую теорию отказаться от абсолютного образовательного идеала (всесторонне развитой личности) и перейти к новому идеалу - максимальному развитию способностей человека к саморегуляции и самообразованию».*
Итак, первое в инновационном обучении - это развитие способностей на основе образования и самообразования.
Фундаментальность, наряду с целостностью и направленностью на удовлетворение интересов личности, образует основные черты новой парадигмы образования.
«Фундаментальное естественнонаучное и гуманитарное образование должно давать целостное представление о современной естественнонаучной картине мира, заложить научный фундамент для оценки последствий профессиональной деятельности, способствовать творческому развитию личности и верному выбору индивидуальной программы жизни на базе познания особенностей, потребностей и возможностей человека» (Меморандум международного симпозиума ЮНЕСКО).
Если в 60-80-е годы была характерна формула образования «Знать все о немногом и немного обо всем), то 90-е годы породили новую формулу - «Знать о сущности всего, чтобы познать новую сущность».
Познать сущность, самую суть из множества дисциплин и обилия информации в каждой дисциплине - вот цель современного учащегося, особенно студента.
Сущностный подход предполагает синтез естественных, гуманитарных и техничеких наук.
Сущностный подход - это системный, синергетический подход («синергия» от греч. - содружественное совместное действие двух или несколько органов в одном и том же направлении), который означает, что все преподаватели должны действовать в одном направлении развития способностей студентов на основе формирования сущностных системных знаний с установлением межпредметных связей и целостных представлений.
Акмеологический подход тесно связан с сущностным подходом при организации

инновационного образования. *«Акмеология (от греч. «акме» - пик, вершина, высшая ступень чего-либо, цветущая сила) - новая область научного знания, комплекс научных дисциплин, объектом изучения которых является человек в динамике его саморазвития, самосовершенствования, самоопределения в различных жизненных сферах самореализации».*

Предмет акмеологии - творческий потенциал человека, закономерности и условия достижения субъектом деятельности различных уровней раскрытия творческого потенциала, вершин самореализации. Задача акмеологии - вооружение субъекта деятельности знаниями и технологиями, обеспечивающими возможность его успешной самореализации в различных сферах деятельности, в том числе в области избранной профессии «Акме» - вершина профессионализма - это стабильность высоких результатов работы, далее - надежность. Работать профессионально - значит не иметь срывов, грубых ошибок, промахов. Кроме того, творчество - необходимый компонент профессионализма, а также вдохновение и индивидуальный стиль деятельности. Саморазвитие - путь достижения вершин профессионализма. У всех учащихся необходимо выработать привычку саморазвития, самосовершенствования, самообразования и самоконтроля, ибо это основные факторы достижения состояния «акме». Однако для того, чтобы эти акмеологические факторы «сработали», необходимы сильные побудительные причины. Таковыми могут стать мотивы достижения. Задача преподавателя - помочь студентам в формировании их мотивов и потребностей.

Таким образом, инновационное образование включает в себя личностный подход, фундаментальность образования, творческое начало, сущностный и акмеологический подход, ПРОФЕССИОНАЛИЗМ, синтез двух культур (технической и гуманитарной), использование новейших информационных технологий.

В последние годы понятие «компьютерные технологии» обучения все чаще заменяют термином «информационные технологии» (НИТ - новые информационные технологии обучения). Все информационные технологии связаны с компьютерным обучением. Для их реализации требуется:

- создать технологические условия, аппаратные и программные средства, телекоммуникационные системы, обеспечивающие выполнение указанных условий;
- обеспечить индустриально-технологическую базу для производства в рамках международного разделения труда национальных конкурентоспособных информационных технологий и ресурсов;
- обеспечить первоочередное развитие опережающего производства информации и знаний;
- подготовить квалифицированные кадры;
- реализовать комплексное внедрение информационных технологий в сферу производства, управления, образования, науки, культуры, транспорта, энергетики.

В современный период встает необходимость разработать и применять открытые системы интенсивного обучения. Эти системы дают студенту возможность выбора подходящей ему технологии обучения и разработки индивидуальной программы формирования и актуализации личности. Но реализация синтеза открытых систем интенсивного обучения возможна лишь при соблюдении ряда условий. Это:

- *всесторонний учет характеристик педагогической среды,* в которой будет проходить процесс обучения. Содержательные характеристики педагогической среды определяются знаниями, умениями и навыками; познавательным и культурным потенциалом; формами и методами организации обучения и самостоятельной работы студентов;
- *соблюдение принципа адаптации процесса обучения к личности студента.* Этот принцип реализуется на практике через нелинейное структурирование дисциплины (составление ее внешнего и внутреннего модулей) и составление разветвленной программы ее изучения студентами;
- *ускорение индивидуального освоения студентами общенаучных и специальных знаний*

благодаря проектированию «логического конструкта» дисциплины, в котором, даны базовые знания в свернутом виде. Алгоритм проектирования обобщенного логического конструкта дисциплины включает следующие процедуры:

1) представление содержания в виде системы отдельных элементов;
2) проектирование матрицы взаимосвязей элементов содержания для выделения базисных знаний;
3) моделирование базисных знаний в символической, графической или иной форме;
4) преобразование модели базисных знаний с целью выделения наиболее общих понятий и системных связей между ними;
5) формирование общих структур познавательной деятельности, характерных для данной области научного знания;
6) разработка системы частных задач, решаемых общими способами.

Перспективно применение модульного обучения.

Модуль - это логически завершенная часть учебного материала, обязательно сопровождаемая контролем знаний и умений учащихся. Основой для формирования модулей служит рабочая программа дисциплины. Модуль часто совпадает с темой дисциплины или блоком взаимосвязанных тем. Однако, в отличие от темы, в модуле все измеряется, все оценивается: задание, работа, посещение учащимся занятий, стартовый, промежуточный и итоговый уровень учащихся. В модуле четко определены цели обучения, задачи и уровни изучения данного модуля, названы навыки и умения, которыми должен овладеть обучаемый. В модульном обучении все заранее запрограммировано: последовательность изучения учебного материала, перечень основных понятий, навыков и умений, которыми необходимо овладеть, уровень усвоения и контроль качества усвоения. Число модулей зависит как от особенностей самого предмета, так и от желаемой частоты контроля обучения. Модульное обучение неразрывно связано с рейтинговой системой контроля. Чем крупней или важней модуль, тем большее число баллов ему отводится. Понятие базисного содержания дисциплины неразрывно связано с понятием учебного модуля, в котором базисные содержательные блоки логически связаны в систему.

На основании базисной понятийной базы - тезауруса (в котором представлены основные смысловые единицы, термины, понятия, законы, составляющие суть учебной дисциплины) составляются вопросы и задачи, охватывающие все виды работ по модулю, и выносятся на контроль (обычно в тестовой форме) после изучения модуля. После изучения каждого модуля по результатам тестового контроля преподаватель дает учащимся необходимые рекомендации. По количеству баллов, набранных учащимся из возможных, он сам может судить о степени своей успешности в овладении учебным материалом.

Модуль содержит познавательную и учебно-профессиональную части. Первая формирует теоретические знания, вторая - профессиональные умения и навыки на основе приобретенных знаний. Соотношение теоретической и практической частей модуля должно быть оптимальным, что требует профессионализма и высокого педагогического мастерства преподавателя.

В основу модульной интерпретации учебного курса должен быть положен принцип системности, предполагающий:

- системность содержания, т. е. то необходимое и достаточное знание (тезаурус), без наличия которого ни дисциплина в целом, ни любой из ее модулей не могут существовать;
- чередование познавательной и учебно-профессиональной частей модуля, обеспечивающее алгоритм формирования познавательно-профессиональных умений и навыков;
- системность контроля, логически завершающего каждый модуль, приводящая к формированию способностей обучаемых трансформировать приобретенные навыки и профессиональные умения.

При модульной интерпретации учебной дисциплины следует установить число и

наполняемость модулей, соотношение теоретической и практической частей в каждом из них, их очередность, содержание и формы модульного контроля, содержание и формы итогового контроля.

Соответственно, контроль по модулю может быть: содержательным, деятельностным либо содержательно-де-ятельностным (изучение материала, выполнение эксперимента, решение задач). Целью создания каждого модуля является достижение заранее планируемого результата обучения. Итоги контроля по модулю характеризуют в равной мере и успешность учебной деятельности студента, и эффективность педагогической технологии, выбранной преподавателем.

Несомненные преимущества рейтинговой формы контроля заключаются в следующем:

- осуществляются предварительный, текущий и итоговый контроль;
- текущий контроль является средством обучения и обратной связи;
- развернутая процедура оценки результатов отдельных звеньев контроля обеспечивает его надежность;
- контроль удовлетворяет требованиям содержательной и конструктивной валидности (соответствие форм и целей);
- развернутый текущий контроль реализует мотивационную и воспитательную функции;
- развернутая процедура контроля дает возможность развивать у студентов навыки самооценки работы и формировать навыки и умения самоконтроля в профессиональной деятельности.

Рейтинговая форма контроля проста в применении. С самого начала изучения дисциплины каждый студент получает памятку, ориентирующую его в работе по рейтингу. В этой памятке содержатся перечень выполняемых заданий и шкала баллов по трем уровням исполнения. Учитываются также поощрительные и штрафные (за нарушение сроков) баллы. В памятке сообщается об установленном диапазоне рейтинга, в пределах которого студент получает зачет или обеспечивает себе «3», «4», «5» за экзамен по дисциплине.

5. Педагогическое общение

Педагогическое общение - специфическая форма общения, имеющая свои особенности и в то же время подчиняющаяся общим психологическим закономерностям, присущим общению как форме взаимодействия человека с другими людьми, включающей коммуникативный, интерактивный и перцептивный компоненты.

Педагогическое общение - совокупность средств и методов, обеспечивающих реализацию целей и задач воспитания и обучения и определяющих характер взаимодействия педагога и учащихся.

Исследования в области педагогической психологии показывают, что значительная часть педагогических трудностей обусловлена не столько недостатками научной и методической подготовки преподавателей, сколько деформацией сферы профессионально-педагогического общения.

Будет ли педагогическое общение оптимальным, зависит от педагога, от уровня его педагогического мастерства и коммуникативной культуры. Для установления положительных взаимоотношений со студентами преподаватель должен проявлять доброжелательность и уважение к каждому из участников учебного процесса, быть сопричастным к победам и поражениям, успехам и ошибкам обучаемых, сопереживать им. Исследования показывают, что педагоги, акцентирующие собственное «я», проявляют формализм в отношении к учащимся, поверхностную включаемость в ситуации обучения, авторитарность, подчеркивают собственное превосходство и навязывают свои способы поведения. У педагогов с центрацией на «другом» проявляется неосознанное подлаживание к учащимся, доходящее до самоуничижения.

У педагогов с центрацией «я-другой» выявлено устойчивое стремление строить общение на равных началах и развивать его в диалогической форме.

Такое взаимодействие объективно способствует гуманизации отношений «преподаватель-студент» и всего обучения в целом.

5.1. Стили педагогического общения

Известный психолог В. А. Кан-Калик выделял следующие стили педагогического общения:

1. Общение на основе высоких профессиональных установок педагога, его отношения к педагогической деятельности в целом. О таких говорят: «За ним дети (студенты) буквально по пятам ходят!» Причем в высшей школе интерес в общении стимулируется еще и общими профессиональными интересами, особенно на профилирующих кафедрах.
2. Общение на основе дружеского расположения. Оно предполагает увлеченность общим делом. Педагог выполняет роль наставника, старшего товарища, участника совместной учебной деятельности. Однако при этом следует избегать панибратства. Особенно это касается молодых педагогов, не желающих попасть в конфликтные ситуации.
3. Общение-дистанция относится к самым распространенным типам педагогического общения. В этом случае во взаимоотношениях постоянно прослеживается дистанция во всех сферах: в обучении - со ссылкой на авторитет и профессионализм, в воспитании - со ссылкой на жизненный опыт и возраст. Такой стиль формирует отношения «учитель-ученики». Но это не означает, что ученики должны воспринимать учителя как сверстника.
4. Общение-устрашение, негативная форма общения, антигуманная, вскрывающая педагогическую несостоятельность прибегающего к нему преподавателя.
5. Общение-заигрывание, характерное для молодых преподавателей, стремящихся к популярности. Такое общение обеспечивает лишь ложный, дешевый авторитет. Чаще всего в педагогической практике наблюдается сочетание стилей в той или иной пропорции, когда доминирует один из них.

Из числа разработанных в последние годы за рубежом классификаций стилей педагогического общения интересной представляется типология профессиональных позиций учителей, предложенная М. Таленом.

Модель I - «Сократ». Это учитель с репутацией любителя споров и дискуссий, намеренно их провоцирующий на занятиях. Ему свойственны индивидуализм, несистематичность в учебном процессе из-за постоянной конфронтации; учащиеся усиливают защиту собственных позиций, учатся их отстаивать.

Модель II - «Руководитель групповой дискуссии». Главным в учебно-воспитательном процессе считает достижение согласия и установление сотрудничества между учащимися, отводя себе роль посредника, для которого поиск демократического согласия важнее результата дискуссии.

Модель III - «Мастер». Учитель выступает как образец для подражания, подлежащий безусловному копированию, и прежде всего не столько в учебном процессе, сколько в отношении к жизни вообще.

Модель IV - «Генерал». Избегает всякой двусмысленности, подчеркнуто требователен, жестко добивается послушания, так как считает, что всегда и во всем прав, а ученик, как армейский новобранец, должен беспрекословно подчиняться отдаваемым приказам. По данным автора типологии, этот стиль распространен более, чем все вместе взятые, в педагогической практике.

Модель V - «Менеджер». Стиль, получивший распространение в радикально ориентированных школах, сопряженный с атмосферой эффективной деятельности класса, поощрением их инициативы и самостоятельности. Учитель стремится к обсуждению с каждым учащимся смысла решаемой задачи, качественному контролю и оценке конечного результата.

Модель VI - «Тренер». Атмосфера общения в классе пронизана духом корпоративности. Учащиеся в данном случае подобны игрокам одной команды, где каждый в отдельности

не важен как индивидуальность, но все вместе они могут многое. Учителю отводится роль вдохновителя групповых усилий, для которого главное - конечный результат, блестящий успех, победа.

Модель VII - «Гид». Воплощенный образ ходячей энциклопедии. Лаконичен, точен, сдержан. Ответы на все вопросы ему известны заранее, как и сами вопросы. Технически безупречен и именно поэтому зачастую откровенно скучен.

М. Тален специально указывает на основание, заложенное в типологизацию: выбор роли педагогом, исходя из собственных потребностей, а не из потребностей учащихся.

Диалог и монолог в педагогическом общении Следует отметить диаметральную противоположность монологической и диалогической форм педагогического общения. В первом случае существуют субъект-объектные отношения, где объектом является ученик, студент, класс, группа. Во втором - субъект-субъектные отношения, при которых педагог взаимодействует с обучаемым или с обучаемыми на основе партнерских отношений, в союзе с ним или с ними. Это отличие и составляет сущность педагогического сотрудничества, когда в своей деятельности преподаватель отходит от привычных представлений о труде педагога, где один (педагог) должен учить и направлять развитие, воспитывать, а другие - учиться и развиваться под его руководством. Каковы же условия плодотворного педагогического общения на основе педагогического сотрудничества?

1. Педагогическое сотрудничество - двусторонний процесс, основанный на взаимодействии «преподаватель-студент», успешность которого зависит от деятельности и личности педагога и деятельности обучаемого.
2. Педагогическое взаимодействие адекватно индивидуальным возможностям личности обучаемого, способствуя их максимальному проявлению.
3. Педагогическое общение, основанное на сотрудничестве, предполагает творческий поиск преподавателем оптимальных педагогических решений.

Таким образом, педагогическое общение, основанное на субъект-субъектных отношениях, проявляется в сотрудничестве, которое осуществляется в атмосфере творчества и способствует гуманизации обучения.

Анализируя реальную работу преподавателей на занятиях и во внеурочных формах учебной деятельности в одной и той же группе студентов, можно выделить разные уровни общения:

- высокий - характеризуется теплотой во взаимоотношениях, взаимопониманием, доверительностью и пр.;
- средний;
- низкий - отчужденностью, непониманием, неприязнью, холодностью, отсутствием взаимопомощи.

Уровень общения непосредственно связан с воздействиями педагога, которые соответствуют парциальным (частичным) оценкам, хорошо изученным Б. Г. Ананьевым. Эти воздействия можно разделить на два вида:

- положительные - одобрение, поощрение самостоятельности, похвала, юмор, просьба, совет и предложение;
- отрицательные - замечания, насмешка, ирония, упреки, угрозы, оскорбления, придирки.

Различные стили коммуникативного взаимодействия порождают несколько моделей поведения преподавателя в общении с обучаемыми на занятиях. Условно их можно обозначить следующим образом:

- Модель диктаторская («Монблан») - преподаватель как бы отстранен от обучаемых студентов, он парит над ними, находясь в царстве знаний. Обучаемые студенты - лишь безликая масса слушателей. Никакого личностного взаимодействия. Педагогические функции сведены к информационному сообщению.

Следствие: отсутствие психологического контакта, а отсюда безынициативность и пассивность обучаемых студентов.

о Модель неконтактная («Китайская стена») - близка по своему психологическому

содержанию к первой. Разница в том, что между преподавателем и обучаемыми существует слабая обратная связь ввиду произвольно или непреднамеренно возведенного барьера общения. В роли такого барьера могут выступить отсутствие желания к сотрудничеству с какой-либо стороны, информационный, а не диалоговый характер занятия; непроизвольное подчеркивание преподавателем своего статуса, снисходительное отношение к обучаемым.

Следствие: слабое взаимодействие с обучаемыми студентами, а с их стороны - равнодушное отношение к преподавателю.

• Модель дифференцированного внимания («Локатор») - основана на избирательных отношениях с обучаемыми. Преподаватель ориентирован не на весь состав аудитории, а лишь на часть, допустим, на талантливых или же, напротив, слабых, на лидеров или аутсайдеров в общении; он как бы ставит их в положение своеобразных индикаторов, по которым ориентируется в настроении коллектива, концентрирует на них свое внимание. Одной из причин такой модели общения на занятиях может явиться неумение сочетать индивидуализацию обучения студентов с фронтальным подходом.

Следствие: нарушается целостность акта взаимодействия в системе «преподаватель-коллектив студентов», она подменяется фрагментарностью ситуативных контактов.

• Модель гипорефлексная («Тетерев») - заключается в том, что преподаватель в общении как бы замкнут на себя: его речь большей частью как бы монологична. Разговаривая, он слышит только самого себя и никак не реагирует на слушателей. В диалоге оппоненту бесполезно пытаться вставить реплику, она просто не будет воспринята. Даже в совместной трудовой деятельности такой преподаватель поглощен своими идеями и проявляет эмоциональную глухоту к окружающим.

Следствие: практически отсутствует взаимодействие между обучаемыми и обучающим, а вокруг последнего образуется психологический вакуум. Стороны процесса общения существенно изолированы друг от друга, учебно-воспитательное воздействие представлено формально.

• Модель гиперрефлексная («Гамлет») - противоположна по психологической канве предыдущей. Преподаватель озабочен не столько содержательной стороной взаимодействия, сколько тем, как он воспринимается окружающими. Межличностные отношения возводятся им в абсолют, приобретая доминирующее значение для него, он постоянно сомневается в действенности своих аргументов, в правильности поступков, остро реагирует на нюансы психологической атмосферы обучаемых студентов, принимая их на свой счет. Такой преподаватель подобен обнаженному нерву.

Следствие: обостренная социально-психологическая чувствительность преподавателя, приводящая к его неадекватным реакциям на реплики и действия аудитории. В такой модели поведения не исключено, что бразды правления окажутся в руках студентов, а преподаватель займет ведомую позицию в отношениях.

• Модель негибкого реагирования («Робот») - взаимоотношения преподавателя со студентами строятся по жесткой программе, где четко выдерживаются цели и задачи занятия, дидактически оправданы методические приемы, имеет место безупречная логика изложения и аргументация фактов, отшлифованы мимика и жесты, но преподаватель не обладает чувством понимания меняющейся ситуации общения. Им не учитываются педагогическая действительность, состав и психическое состояние студентов, их возрастные и этнические особенности. Идеально спланированное и методически отработанное занятие разбивается о рифы социально-психологической реальности, не достигая своей цели.

Следствие: низкий эффект педагогического взаимодействия.

• Модель авторитарная («Я-сам») - учебно-воспитательный процесс целиком фокусируется на преподавателе. Он - главное и единственное действующее лицо. От него исходят вопросы и ответы, суждения и аргументы. Практически отсутствует творческое взаимодействие между ним и аудиторией. Односторонняя активность преподавателя

подавляет всякую личную инициативу со стороны обучаемых студентов, которые осознают себя лишь в качестве исполнителей, ждут инструкций к действию. До минимума снижается их познавательная и общественная активность.
Следствие: воспитывается безынициативность обучаемых, теряется творческий характер обучения, искажается мотивационная сфера познавательной активности.
• Модель активного взаимодействия («Союз») - преподаватель постоянно находится в диалоге с обучаемыми, держит их в мажорном настроении, поощряет инициативу, легко схватывает изменения в психологическом климате группы и гибко реагирует на них. Преобладает стиль дружеского взаимодействия с сохранением ролевой дистанции.
Следствие: возникающие учебные, организационные и этические проблемы творчески решаются совместными усилиями. Такая модель наиболее продуктивна.
Процесс общения преподавателя со студентами может складываться в двух крайних вариантах: 1) взаимопонимание, слаженность выполнения учебной деятельности, развитие способности прогнозировать поведение друг друга и 2) разлад, отчужденность, неспособность понять и предугадать поведение друг друга, появление конфликтов.
Достижение положительного результата общения и взаимодействия связано с накоплением и правильным обобщением информации друг о друге, зависит от уровня развития коммуникативных умений педагога, его способности к эмпатии и рефлексии, к наблюдательности, «сенсорной остроте», установлению «раппорта» и умению учитывать репрезентативную систему собеседника, от умения слушать, понимать студента, воздействовать на него посредством убеждения, внушения, эмоционального заражения, изменения стилей и позиций общения, от умения преодолевать манипуляции и конфликты. Важную роль играют психолого-педагогическая компетентность преподавателя в области психологических особенностей и закономерностей общения, взаимодействия.
Можно выделить пять основных стилей руководства учащимися:
• автократический (самовластный стиль руководства), когда преподаватель осуществляет единоличное управление коллективом студентов, не позволяя им высказывать свои взгляды и критические замечания, последовательно предъявляет к учащимся требования и осуществляет жесткий контроль за их исполнением;
• авторитарный (властный стиль руководства) допускает возможность для студентов участвовать в обсуждении вопросов учебной или коллективной жизни, но решение в конечном счете принимает преподаватель в соответствии со своими установками;
• демократический стиль предполагает внимание и учет преподавателем мнений студентов, он стремится понять их, убедить, а не приказывать, ведет диалогическое общение «на равных»;
• игнорирующий стиль характеризуется тем, что преподаватель стремится как можно меньше вмешиваться в жизнедеятельность студентов, практически устраняется от руководства ими, ограничиваясь формальным выполнением обязанностей передачи учебной и административной информации;
• попустительский, конформный стиль проявляется в том случае, когда преподаватель устраняется от руководства группой студентов либо идет на поводу их желаний;
• непоследовательный, алогичный стиль - преподаватель в зависимости от внешних обстоятельств и собственного эмоционального состояния осуществляет любой из названных стилей руководства, что ведет к дезорганизации и ситуативности системы взаимоотношений преподавателя со студентами, к появлению конфликтных ситуаций.
Важнейшим фактором, определяющим эффективность педагогического общения, является тип установки педагога. Под установкой имеется в виду готовность реагировать определенным образом в однотипной ситуации. Самому носителю его установки в большинстве случаев представляются абсолютно правильными, поэтому они чрезвычайно устойчивы и с трудом поддаются изменению через внешние воздействия. Консерватизм и ригидность установок усиливаются с возрастом. Исследователи выделяют два типа

доминирующих установок преподавателей по отношению к студентам: позитивная и негативная.

Наличие негативной установки преподавателя на того или другого студента можно определить по следующим признакам: преподаватель дает «плохому» студенту меньше времени на ответ, чем «хорошему»; не использует наводящие вопросы и подсказки, при неверном ответе спешит переадресовать вопрос другому студенту или отвечает сам; чаще порицает и меньше поощряет; не реагирует на удачное действие студента и не замечает его успехов; иногда вообще не работает с ним на занятии.

Соответственно о наличии позитивной установки можно судить по таким деталям: дольше ждет ответа на вопрос; при затруднении задает наводящие вопросы, поощряет улыбкой, взглядом; при неверном ответе не спешит с оценкой, а старается подкорректировать его; чаще обращается к студенту взглядом в ходе занятия и т. п. Специальные исследования показывают, что «плохие» студенты в четыре раза реже обращаются к педагогу, чем «хорошие»; они остро чувствуют необъективность педагога и болезненно переживают ее.

Реализуя свою установку по отношению к «хорошим» и «плохим» студентам, педагог без специального намерения оказывает, тем не менее, сильное влияние на студентов, как бы определяя программу их дальнейшего развития.

Наиболее эффективно решать педагогические задачи позволяет демократический стиль, при котором преподаватель учитывает индивидуальные особенности студентов, их личный опыт, специфику их потребностей и возможностей. Преподаватель, владеющий таким стилем, осознанно ставит задачи перед студентами, не проявляет негативных установок, объективен в оценках, разносторонен и инициативен в контактах. По сути этот стиль общения можно охарактеризовать как личностный. Выработать его может только человек, имеющий высокий уровень профессионального самоосознания, способный к постоянному анализу своего поведения и адекватной самооценке.

Установлению оптимального педагогического общения на занятиях помогает использование следующих коммуникативных приемов:

- приемы профилактики и снятия блокирующих коммуникативных аффектов (коммуникативной заторможенности, неловкости, подавленности, скованности, неуверенности в общении):
- создание на занятии атмосферы защищенности при общении студентов с преподавателями;
- одобрение, поддержка посредством придания ценности самой попытке ответа, самому факту участия в диалоге;
- одобрение практики обращения студентов за помощью к преподавателю или товарищам;
- поощрение устных ответов по собственной инициативе студентов;
- создание щадящих условий при ответе студента с ярко выраженной коммуникативной заторможенностью;
- недопущение действий со стороны отдельных студентов, подавляющих творческую активность товарищей на занятии.

Приемы оказания коммуникативной поддержки в процессе общения:

- оказание своевременной помощи в подборе адекватной лексики, в правильном построении высказываний;
- разъяснение смысла коммуникативных норм в конкретной ситуации общения;
- обучение (прямое и косвенное) коммуникативным приемам, технике выступления и общения;
- подчеркнуто позитивная критика (если такая необходима) поведения студента в диалоге с преподавателем;
- демонстрация вербальными и невербальными средствами заинтересованного внимания к студентам, поддержка их стремления к участию в диалоге с преподавателем;
- оперативное предоставление студентам возможности «оправдать нетерпение поднятой

руки»;
• предоставление студентам возможности сориентироваться в ситуации, «собраться с мыслями». Приемы инициирования встречной учебно-познавательной активности студентов:
• прямое побуждение студентов к активному взаимодействию с преподавателем на занятии;
• мотивирование перед группой поощрений студентов за проявленную инициативу;
• критика собственных ошибок в качестве демонстрации эталона отношения к ним;
• «игровая провокация» («Что-то Иванов Иван недоверчиво улыбается при твоем ответе. Докажи ему, что ты действительно прав...»).

Основные психолого-педагогические приемы обучения при оптимальном педагогическом общении В настоящее время необходимо осуществить переход от информационно-объяснительного обучения студентов к деятельному развивающему. Важными становятся не только усвоенные в вузе знания, но и способы усвоения, мышления и учебной деятельности, развитие познавательных сил и творческого потенциала студента. А этого можно добиться только при условии демократичности методов обучения, раскрепощения студентов, разрушения искусственных барьеров между преподавателями и студентами.

Развивающее обучение предполагает переход от типичной для традиционного обучения схемы «услышал - запомнил - пересказал» к схеме «познал путем поиска вместе с преподавателем и товарищами - осмыслил - запомнил - способен оформить свою мысль словами - умею применить полученные знания в жизни».

Существует шесть основных функций взаимодействия субъектов педагогического процесса при оптимальном педагогическом общении:
• конструктивная - педагогическое взаимодействие преподавателя и студента при обсуждении и разъяснении содержания знаний и практической значимости по предмету;
• организационная - организация совместной учебной деятельности преподавателя и студента, взаимной личностной информированности и общей ответственности за успехи учебно-воспитательной деятельности;
• коммуникативно-стимулирующая - сочетание различных форм учебно-познавательной деятельности (индивидуальной, групповой, фронтальной), организация взаимопомощи с целью педагогического сотрудничества; осведомленность студентов о том, что они должны узнать, понять на занятии, чему научиться;
• информационно-обучающая - показ связи учебного предмета с производством для правильного миропонимания и ориентации студента в событиях общественной жизни; подвижность уровня информационной емкости учебных занятий и ее полнота в сочетании с эмоциональным изложением учебного материала, опорой на наглядно-чувственную сферу студентов;
• эмоционально-корригирующая - реализация в процессе обучения принципов «открытых перспектив» и «победного» обучения в ходе смены видов учебной деятельности; доверительного общения между преподавателем и студентом;
• контрольно-оценочная - организация взаимоконтроля обучающего и обучаемого, совместное подведение итогов и оценка с самоконтролем и самооценкой;

Наиболее распространенными являются пять причин, препятствующих установлению оптимального педагогического общения между преподавателем и обучаемыми:
• педагог не считается с индивидуальными особенностями студента, не понимает его и не стремится к этому;
• студент не понимает своего преподавателя и потому не принимает его как наставника;
• действия преподавателя не соответствуют причинам и мотивам поведения студента или сложившейся ситуации;
• преподаватель высокомерен, задевает самолюбие студента, унижает его достоинство;
• студент сознательно и упорно не принимает требований преподавателя или, что еще

серьезнее - всего коллектива.

5.2. Воспитание и его закономерности

Воспитание - социальное целенаправленное создание условий (материальных, духовных, организационных) для усвоения новым поколением общественно-исторического опыта с целью подготовки к общественной жизни и производительному труду. Выделяют воспитание в широком социальном смысле, включая в него воздействие на личность общества в целом, и воспитание в узком смысле -
как целенаправленную деятельность, призванную сформировать систему качеств личности, взглядов и убеждений. Воспитание часто трактуется в еще более локальном значении - как решение какой-либо конкретной воспитательной задачи (например, воспитание определенных черт характера, познавательной активности и т. д.). Таким образом, воспитание - это целенаправленное формирование личности на основе формирования: 1) определенных отношений к предметам, явлениям окружающего мира; 2) мировоззрения; 3) поведения (как проявления отношений и мировоззрения). Можно выделить виды воспитания (умственное, нравственное, физическое, трудовое, эстетическое и т. д.).
Различные типы обществ в разные исторические времена по-разному понимали цель и смысл воспитания. В современную эпоху *целью воспитания является формирование личности, которая высоко ставит идеалы свободы, демократии, гуманизма, справедливости и имеет научные взгляды на окружающий мир. Формирование всесторонне и гармонично развитой личности становится основной целью (идеалом) современного воспитания.*
Различные цели воспитания по-разному определяют и его содержание, и характер его методики.
В Европе, Америке, Японии имеется значительное разнообразие теорий и подходов к воспитанию. Первую группу составляют концепции, в которых воспитание рассматривается как более или менее жесткое руководство учащимися, формирование заданных обществом свойств личности. Это можно назвать авторитарной, технократической педагогикой. Воспитательным концепциям второй группы можно дать обобщенное название - гуманистическая школа. В общем, воспитательные системы Запада базируют свои теории на философии прагматизма, позитивизма, экзистенциализма. Психоанализ и бихевиоризм являются психологической основой большинства воспитательных концепций Запада.
Разработчики технократической авторитарной педагогики исходят из того, что задачей воспитательной системы школы и общества является формирование «функционального» человека - исполнителя, адаптированного к жизни в данной общественной системе, подготовленного к выполнению соответствующих социальных ролей. Так, в США эти роли таковы: гражданин, работник, семьянин, потребитель. Воспитание следует строить на рациональной научной основе, программируя поведение людей и управляя его формированием (Скиннер - создатель технократической педагогики). Советская педагогика пыталась строить воспитание именно как управляемый и контролируемый процесс, стремилась определить точные цели, задачи, содержание, методы и формы работы. Представители технократического подхода на Западе также стоят на позиции, что процесс формирования и воспитания личности должен быть строго направленным и приводить к проектируемым результатам. Однако в этом подходе таится угроза манипулирования личностью, опасность получить в итоге человека-функционера, бездумного исполнителя. Воспитание понимается как модификация поведения, как выработка «правильных» поведенческих навыков. В основе технократической педагогики лежит принцип модификации поведения учащихся в нужном направлении.
Формирование навыков поведения необходимо, но нельзя пренебрегать собственной

волей личности, ее сознанием, свободой выбора, целями и ценностями, что и детерминирует собственно человеческое поведение.
Модификационная методика предполагает выработку желаемого поведения в различных социальных ситуациях с помощью «подкрепителей»: одобрения или порицания в разных формах. В модификационной методике нет ничего плохого, если имеется в виду воздействие на сознание, поведение, эмоции человека с целью его развития. Но если модификация поведения приводит к манипуляции личностью, пренебрегает ее интересами, служит внешней адаптации, не апеллируя к собственной воле и свободе, то это носит антигуманный характер. Крайним выражением технократического подхода является теория и практика психотропного воздействия на учащихся и взрослых. Воспитание с помощью фармакологическиих препаратов противоречит всем нравственным и юридическим нормам.
Гуманистическая педагогика Модель воспитания, в основе которой лежит направление гуманистической психологии, развивалась в 50-60 гг. в США в трудах таких ученых, как Маслоу, Франк, Роджерс, Колли, Комбс и др.
Главными понятиями гуманистической педагогики являются «самоактуализация человека», «личностный рост», «развивающая помощь». Каждый человек представляет собой цельное образование, неповторимую личность. Поведение личности определяется не подкреплением, поступающим из внешней среды, как учит бихевиоризм, а врожденным стремлением человека к актуализации - развитию своих природных способностей, поиску своего смысла и жизненного пути. Личность понимается как сложная автономная система, отличающаяся направленностью, волей к положительной деятельности и сотрудничеству. Самоактуализация - это реализация себя в деятельности, в отношениях с людьми, в полнокровной «хорошей» жизни на выбранном и изменяющемся жизненном пути. Это состояние означено у К. Роджерса понятием «полноценно функционирующий человек». В психотерапии и педагогике Роджерса психотерапевт и педагог должен возбудить собственные силы человека для решения его проблем, не решать за него, не навязывать ему готового решения, а стимулировать его собственную работу по личностному изменению и росту, которые никогда не имеют пределов. Целью обучения и воспитания должно быть не приобретение знаний как набора знаний, фактов, теорий и пр., а изменение личности учащегося в результате самостоятельного учения. Задача школы и воспитания - дать возможность развития, саморазвития личности, способствовать поиску своей индивидуальности, помочь человеку идти к самоактуализации.
Учение, в котором заинтересован ученик, где есть не просто накопление фактов, а изменение ученика, его поведения, его «Я-концепции», Роджерс назвал «значимым для человека учением» и считал, что только таковым оно и может быть. Он определял следующие условия, при которых оно может состояться:
1. Ученики решают в процессе учения проблемы, интересующие
и значимые для них.
2. Педагог чувствует себя по отношению к ученикам конгруэнтно, т. е. проявляет себя таким человеком, как он есть, выражая себя свободно.
3. Педагог проявляет безусловное положительное отношение к ученику, принимает его таким, каков тот есть.
4. Педагог проявляет эмпатию к ученику, способность проникать в его внутренний мир, понимать его, смотреть его глазами, оставаясь при этом самим собой.
5. Педагог играет роль помощника и стимулятора значимого учения, должен создать психологический комфорт и свободу ученика, т. е. учение должно быть центрировано на ученике, а не учебном предмете. Воспитатель в рамках гуманистической педагогики должен побудить учащихся к нравственному выбору, предоставив материал для анализа. Методами воспитания являются дискуссии, ролевые игры, обсуждение ситуаций, анализ и разрешение конфликтов. Для родителей и педагогов ученые гуманистической школы

предлагают такие приемы в общении с ребенком: «Я-высказывание», активное слушание, безусловная любовь к ребенку, положительное внимание к нему, контакт глаз, физический контакт. Педагогические закономерности воспитания - это адекватное отражение объективной действительности воспитательного процесса, обладающего общими устойчивыми свойствами при любых конкретных обстоятельствах.

Можно выделить следующие закономерности (П. И. Пидкасистый, 1996):

• воспитание ребенка как формирование в структуре его личности социально-психологических новообразований совершается только путем активности самого ребенка. Мера его усилий должна соответствовать мере его возможностей.

Любая воспитательная задача решается через активные действия: физическое развитие - через физические упражнения, нравственное - через постоянную ориентацию на самочувствие другого человека, интеллектуальное - через мыслительную активность, решение интеллектуальных задач.

• содержание деятельности детей в процессе их воспитания определяется на каждый данный момент развития актуальными потребностями ребенка. Опережая актуальные потребности, педагог рискует встретить сопротивление и пассивность детей. Если не учитывать возрастные изменения потребностей ребенка, то процесс воспитания затрудняется и нарушается;

• соблюдение пропорционального соотношения усилий ребенка и усилий педагога в совместной деятельности: на начальном этапе доля активности педагога превышает активность ребенка, затем активность ребенка возрастает, и на заключительном этапе ребенок все делает сам под контролем педагога. Совместно-разделенная деятельность помогает ребенку ощутить себя субъектом деятельности, а это чрезвычайно важно для свободного творческого развития личности. Хороший педагог чувствует границы меры собственного участия в деятельности детей, умеет отойти в тень и признать полное право детей на творчество и свободный выбор;

• только в условиях любви и защищенности ребенок свободно и вольно выражает свои отношения, благоприятно развивается. Поэтому воспитание включает в свое содержание демонстрацию любви в адрес ребенка, умение понять, помочь ребенку, простить его оплошности, защитить;

• организуемая деятельность должна сопровождаться или венчаться ситуацией успеха, которую должен пережить каждый ребенок. Ситуация успеха - это субъективное переживание достижений, внутренняя удовлетворенность ребенка самим участием в деятельности, собственными действиями и полученным результатом. Положительное подкрепление - самое общее условие создания ситуации успеха;

• воспитание должно носить скрытый характер, дети не должны чувствовать себя объектом приложения педагогических нравоучений, не должны постоянно осознавать свою подверженность продуманным педагогическим влияниям. Скрытая позиция педагога обеспечивается совместной деятельностью, интересом педагога к внутреннему миру ребенка, предоставлением ему личностной свободы, уважительным и демократичным стилем общения;

• целостность личности предписывает педагогам целостность воспитательных влияний.

Принципы - общие руководящие положения, требующие последовательности действий при различных условиях и обстоятельствах.

Выделяют следующие основные принципы (П. И. Пидкасистый):

• первый принцип воспитания, вытекающий из цели воспитания и учитывающий природу воспитательного процесса, - ориентация на ценностные отношения - постоянство профессионального внимания педагога к формирующимся отношениям воспитанника к социально-культурным ценностям (человеку, природе, обществу, труду, познанию) и ценностным основам жизни - добру, истине, красоте. Условием реализации принципа ориентации на ценностные отношения выступают философская и психологическая подготовка педагога;

• второй принцип воспитания - принцип субъектности: педагог максимально содействует развитию способности ребенка осознавать свое «Я» в связях с другими людьми и миром, осмысливать свои действия, предвидеть их последствия для других людей и своей судьбы, производить осмысленный выбор жизненных решений. Принцип субъектности исключает жесткий приказ в адрес детей, а предполагает совместное с ребенком принятие решения, чтобы ребенок сам осмыслил: «Если ты сделаешь то-то, тебе будет ..., другим будет ... . Ты этого хочешь? Это будет правильно?»;

• третий принцип воспитания вытекает из попытки согласовать социальные кормы, правила жизни и автономность неповторимой личности каждого ребенка. Этот принцип гласит - принятие ребенка как данность, признание за ребенком права на существование его таким, каков он есть, уважение к его истории жизни, которая сформировала его на данный момент именно таким, каков он есть, признание ценности его личности, сохранение по отношению к каждому ребенку, вне зависимости от его успехов, развития, положения, способностей, уважения к его личности. Границы принятия данности существуют: они отражены в двух «Нельзя»: «нельзя посягать на другого человека» и «нельзя не работать, не развивать себя», - эти запреты безусловны и категоричны для человека современной культуры.

Союз трех принципов воспитания придает воспитанию гармонически сочетающиеся характеристики: философическую, диалогическую, этическую. Они не могут существовать одна без другой, точно так же, как реализация одного из названных принципов современного воспитания невозможна в оторванности от других.

Методы воспитательного воздействия - это конкретные пути влияния на сознание, чувства, поведение воспитанников для решения педагогических задач в совместной деятельности, общении воспитанников с педагогом-воспитателем.

Методы воспитания следует отличать от средств воспитания, с которыми они связаны. Средствами воспитания являются прежде всего предметы материальной и духовной культуры, которые используются для решения педагогических задач. Метод воспитания реализуется через деятельность педагога-воспитателя, средство же (книга, кинофильм и пр.) может влиять и вне деятельности педагога, без педагога.

Для практической работы педагога больше всего подходит следующая классификация методов воспитания:

• методы убеждения, с помощью которых формируются взгляды, представления, понятия воспитуемых, происходит оперативный обмен информацией (внушение, повествование, диалог, доказательство, призывы, убеждение);

• методы упражнений (приручении), с помощью которых организуется деятельность воспитуемых и стимулируют с я позитивные ее мотивы (различные виды заданий на индивидуальную и групповую деятельность в виде поручений, требований, состязания, показа образцов и примера, создание ситуаций успеха); • методы сценки и самооценки, с помощью которых производится оценка поступков, стимулирование деятельности, оказывается помощь воспитуемым в саморегуляции их поведения (критика, поощрение, замечания, наказания, ситуации доверия, контроля, самоконтроля, самокритики). Формы воспитания - способы организации воспитательного процесса, способы целесообразной организации коллективной и индивидуальной деятельности учащихся. Используют термин «воспитательное мероприятие», «организационные формы воспитания». Мероприятие - организованное действие коллектива, направленное на достижение каких-либо воспитательных целей.

В педагогической литературе единого подхода к классификации форм воспитательной работы нет. Наиболее отстраненной является классификация организационных норм воспитания в зависимости от того, как организованы учащиеся: массовые формы (участие всего класса), кружковая, групповая и индивидуальная формы. Заслуживает внимания подход к определению форм воспитательной работы, связанный с направлениями воспитательной деятельности, например, для организации познавательно-развивающей

деятельности учащихся более подходят такие формы, как викторина, аукцион знаний, конкурс знатоков «Что? Где? Когда?», конкурс проектов, деловые игры, научные конференции учащихся, конкурс изобретателей и фантазеров и т. п.).

При осуществлении задач нравственного воспитания могут применяться такие формы, как диспуты, круглый стол, беседа на этические темы, телемосты, акции милосердия, литературно-музыкальные композиции и т. п. Для каждого детского коллектива следует выбирать наиболее подходящие формы. Чем разнообразнее и богаче по содержанию формы организации воспитательного процесса, тем он эффективнее. В основе выбора форм воспитательной работы должна находиться педагогическая целесообразность. Когда речь идет о специально организованной воспитательной деятельности, то обычно эта деятельность ассоциируется с определенным *воздействием, влиянием* на формируемую личность. Вот почему в некоторых пособиях по педагогике воспитание традиционно определяется как специально организованное педагогическое воздействие на развивающуюся личность с целью формирования у нее определяемых обществом социальных свойств и качеств.

Само по себе внешнее воспитательное воздействие не всегда ведет к желаемому результату: оно может вызывать у воспитуемого как положительную, так и отрицательную реакцию, или же быть нейтральным. *Только при условии, что воспитательное воздействие вызывает у личности внутреннюю положительную реакцию (отношение) и возбуждает ее собственную активность в работе над собой, оно оказывает на нее эффективное развивающее и формирующее влияние.*

Под воспитанием следует понимать целенаправленный и сознательно осуществляемый педагогический процесс организации и стимулирования разнообразной деятельности формируемой личности по овладению общественным опытом: знаниями, практическими умениями и навыками, способами творческой деятельности, социальными и духовными отношениями.

Указанный подход к трактовке развития личности получил название *деятельностно-отношенческой концепции воспитания.* Сущность этой концепции, как показано ранее, состоит в том, что только включая растущего человека в разнообразные виды деятельности по овладению общественным опытом и умело стимулируя его активность (отношение) в этой деятельности, можно осуществлять его действенное воспитание. Без организации этой деятельности и формирования положительного отношения к ней воспитание невозможно. Именно в этом состоит глубинная сущность этого сложнейшего процесса.

В процессе воспитания необходимо побудить ребенка к осуществлению самовоспитания.

Сам ребенок активен уже с рождения, он рождается со способностью к развитию. Он не сосуд, куда «сливается» опыт человечества, он сам способен этот опыт приобретать и творить что-то новое. Поэтому основными душевными факторами развития человека являются самовоспитание, самообразование, самообучение, самосовершенствование.

Самовоспитание - это процесс усвоения человеком опыта предшествующих поколений посредством внутренних душевных факторов, обеспечивающих развитие. Воспитание, если оно не насилие, без самовоспитания невозможно. Их следует рассматривать как две стороны одного и того же процесса. Осуществляя самовоспитание, человек может самообразовываться.

Самообразование - это система внутренней самоорганизации по усвоению опыта поколений, направленной на собственное развитие. Самообучение - это процесс получения человеком опыта поколений посредством собственных устремлений и самим выбранных средств.

В понятиях «самовоспитание», «самообразование», «самообучение» педагогика описывает внутренний духовный мир человека, его способность самостоятельно развиваться. Внешние факторы - воспитание, образование, обучение - лишь условия, средства их пробуждения, приведения в действие. Вот почему философы, педагоги,

психологи утверждают, что именно в душе человека заложены движущие силы его развития.

Самовоспитание - деятельность человека, направленная на изменение своей личности в соответствии с сознательно поставленными целями, сложившимися идеалами и убеждениями. Самовоспитание предполагает определенный уровень развития личности, ее самосознания, способности к ее анализу при сознательном сопоставлении своих поступков с поступками других людей. Отношение человека к своим потенциальным возможностям, правильность самооценки, умение видеть свои недостатки характеризуют зрелость человека и являются предпосылками организации самовоспитания.

Самовоспитание предполагает использование таких приемов, как самообязательство (добровольное задание самому себе осознанных целей и задач самосовершенствования, решение сформировать у себя те или иные качества); самоотчет (ретроспективный взгляд на пройденный за определенное время путь); осмысление собственной деятельности и поведения (выявление причин успехов и неудач); самоконтроль (систематическая фиксация своего состояния и поведения с целью предотвращения нежелательных последствий).

Самовоспитание осуществляется в процессе самоуправления, которое строится на основе сформулированных человеком целей, программы действий, контроля за выполнением программы, оценки полученных результатов, самокоррекции.

Самоопределение представляет собой сознательный выбор человеком своего жизненного пути, целей, ценностей, нравственных норм, профессии, условий жизни.

К методам самовоспитания относятся: 1) самопознание; 2) самообладание; 3) самостимулирование.

Самопознание включает: самонаблюдение, самоанализ, самооценивание, самосравнение.

Самообладание опирается на: самоубеждение, самоконтроль, самоприказ, самовнушение, самоподкрепление, самоисповедь, самопринуждение.

Самостимулирование предполагает: самоутверждение, самоободрение, самопоощрение, самонаказание, самоограничение.

ВОПРОСЫ ДЛЯ САМОПРОВЕРКИ

1. В чем сущность и отличительные особенности стратегий интериоризации, экстериоризации, проблематизации и рефлексии как стратегий обучения и развития?

2. Что изучают педагогическая психология и педагогика? В чем их отличие?

3. Что представляет собой учебная деятельность?

4. Какие психологические закономерности следует учитывать для повышения эффективности обучения?

5. Что представляет собой педагогическая деятельность? Какова ее методологическая и психологическая структура?

6. Какие психологические качества и умения необходимы педагогу?

7. Какие классификации методов обучения существуют?

8. Каковы недостатки традиционного обучения?

9. Каковы недостатки и достоинства программированного обучения?

10. Какие условия необходимы для реализации проблемного обучения? Каковы его особенности и уровни?

11. Каким закономерностям подчиняется формирование профессиональных навыков?

12. Что такое деловые игры и зачем они?

13. Какие концепции воспитания вы склонны принять?

14. Какие психологические основы семейного воспитания вам известны? Каковы типы неправильного воспитания и чем они вызваны? К каким последствиям они приводят?

15. Охарактеризуйте направления инновационного обучения.

16. Возможно ли воспитание без самовоспитания?

ЛИТЕРАТУРА

1. *Бахтин М.М.* Эстетика словесного творчества. М., 1979.
2. *Выготский Л. С.* История развития высших психических функций. Собр. соч. Т. 3. М., 1983.
3. *Гальперин П. Я.* К учению об интериоризации//Вопросы психологии, 1966, № 6.
4. Диагностика школьной дезадаптации. М., 1992.
6. *Давыдов В. В.* Развивающее обучение. М., 1986.
7. *Захарова Л. Н.* Психологическая подготовка педагога. Н. Новгород, 1993.
8. *Кадыров Б. Р.* Способности и склонности. Ташкент, 1990.
9. *Колеченко А. К.* Развивающаяся личность и педагогические технологии. СПб., 1992.
10. *Кривицкий Б. Х.* Технические средства контроля и управления обучением. М., 1986.
11. *Леей В.* Нестандартный ребенок. СПб., 1993.
12. *Матюшкин А. М.* Загадки одаренности. Проблемы практической диагностики. М., 1993.
13. *Овчарова Р. В.* Справочная книга школьного психолога. М., 1993.
14. Основы психологии и педагогики высшей школы. МГУ, 1986.
15. *Пергаменщиков и др.* Психодиагностика и психокоррекция в воспитательном процессе. Минск, 1993.
16. Психология профессиональной подготовки. СПб., 1993.
17. Педагогическая и возрастная психология. М., 1988.
18. *Решетова З.А.* Психологические основы профессионального обучения. МГУ, 1985.
19. *Розет И.М.* Психология фантазии. Минск, 1991.
20. Одаренные дети. М., 1991.
21. *Стоуне Э.* Психопедагогика. М., 1984.
22. Основы педагогического мастерства. Киев, 1987.
23. *Талызина Н. Ф. Карлов Ю. В.* Педагогическая психология. Психодиагностика интеллекта. МГУ, 1987.
24. *Щедровицкий Г. П.* Об исходных принципах анализа проблемы обучения и развития в рамках теории деятельности // Обучение и развитие. М., 1966.
25. *Зимняя И. А.* Педагогическая психология. Ростов н/Д, 1997.
26. Педагогика (Под ред. П. И. Пидкасистого). М., 1996.
27. *Смирнов* Психология и педагогика высшего образования. М., 1995.
28. Практическая психология образования (Под ред. И. В. Дубровиной). М., 1997.
29. *Маркова А. К.* Психология труда учителя. М., 1993.
30. *Митина Л. М.* Учитель как личность и профессионал. М., 1994.
31. *Якунин В. А.* Психология учебной деятельности студентов. М., 1994.
32. *Ильясов И. И.* Структура процесса учения. М., 1986.
33. *Талызина Н. Ф.* Теоретические проблемы программированного обучения. М., 1969.
34. *Симонов В. П.* Диагностика личности и профессионального мастерства преподавателя. М., 1995.
35. *Белухин Д. А.* Основы личностно-ориентированной педагогики. М., 1997.
36. *Берне Р.* Развитие «Я-концепции» и воспитание. М., 1986.
37. Психологическая коррекция умственного развития учащихся. М., 1990.
38. *Спиваковская А.С.* Как быть родителями. М., 1986.
39. *Эйдемиллер Э. Г., Юстицкий В. В.* Семейная психотерапия. Л., 1990.

Глава 8 БИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ И ВОЗРАСТНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

1. Жизненный цикл развития человека

Возрастная психология изучает факты и закономерности психического развития здорового человека.

Традиционно принято разделять жизненный цикл на следующие периоды: 1) пренатальный (внутриутробный); 2) детство; 3) отрочество; 4) зрелость (взрослое состояние); 5) преклонный возраст, старость. В свою очередь каждый из периодов состоит из нескольких стадий, имеющих ряд характерных особенностей.

I. *Пренатальный период* включает три стадии: 1 - *пред зародышевая стадия* длится две недели, соответствует развитию оплодотворенной яйцеклетки до внедрения ее в стенку матки и образования пупочного канатика; 2 - *зародышевая (эмбриональная)* стадия длится с начала третьей недели после оплодотворения до конца второго месяца развития. На этой стадии происходит анатомическая и физиологическая дифференциация различных органов; 3) *стадия плода* начинается с третьего месяца развития и завершается к моменту родов. В это время происходит развитие систем организма, которые позволяют ему выжить после рождения. Способность к выживанию в воздушной среде плод приобретает в начале седьмого месяца, поэтому начиная с этого времени плод уже называются ребенком.

II. *Период детства* включает стадии: 1 - *стадия новорожденности и младенчество* (от рождения до 1 года); 2 - *стадия раннего детства* (или «первое детство» с 1 года до 3 лет) - период развития функциональной независимости и речи; 3 - *стадия дошкольного детства* (или «второе детство», от 3 до 6 лет) характеризуется развитием личности ребенка и когнитивных процессов; 4) *стадия младшего школьного детства* (или «третье детство», с 6 до 11-12 лет) соответствует включению ребенка в социальную группу и развитию интеллектуальных умений и знаний.

III. *Отрочество* подразделяется на два периода: 1) *подростковый (или пубертатный)* период соответствует половому созреванию и продолжается с 11-12 лет до 14-15 лет. В это время под влиянием конституционных сдвигов у подростка формируется новое представление о себе; 2) *юношеский (ювенильный) период* с 16 до 20-23 лет представляет переход к зрелости, с биологической точки зрения уже взрослый, но социальной зрелости еще не достиг: юности свойственно чувство психологической независимости, хотя человек еще не взял на себя никаких социальных обязательств. Юность выступает как период принятия ответственных решений, определяющих всю дальнейшую жизнь человека: выбор профессии и своего места в жизни, выбор смысла жизни, формирование своего мировоззрения и самосознания, выбор спутника жизни.

При переходе от одной возрастной стадии развития к другой выделяют критические периоды, или кризисы, когда происходит разрушение прежней формы отношений человека с окружающим миром и формирование новой системы взаимоотношений с миром и людьми, что сопровождается значительными психологическими трудностями для самого человека и его социального окружения. *Выделяют малые кризисы (кризис 1 года, кризис 7 лет, кризис 17-18 лет) и большие кризисы (кризис новорожденности, кризис 3-х лет, подростковый кризис 13-14 лет).* При больших кризисах перестраиваются отношения ребенка и общества. А малые кризисы проходят внешне спокойнее, связаны с нарастанием умений и самостоятельности человека. В период критической фазы дети трудновоспитуемы, проявляют упрямство, негативизм, строптивость, непослушание.

IV. Зрелость разделяют на ряд стадий и кризисов. Стадия ранней зрелости, или молодость (с 20-23 лет до 30- 33 лет), соответствует вступлению человека в интенсивную личную жизнь и профессиональную деятельность, периоду «становления», самоутверждения себя в любви, сексе, карьере, семье, обществе.

В зрелые годы выделяются свои кризисные периоды: *кризис 33-35 лет* - когда, достигнув определенного социального и семейного положения, человек с тревогой начинает думать: «Неужели это все, что может дать мне жизнь? Неужели нет ничего лучшего?» И некоторые начинают лихорадочно менять что-то в своей жизни: работу, супруга, место жительства, хобби и пр. Затем наступает *недолгий период стабилизации* от 35 до 40-43 лет, когда человек закрепляет все то, чего он достиг, уверен в своем профессиональном мастерстве, в своем авторитете, имеет приемлемый уровень успеха в карьере и материального достатка, нормализуется здоровье, положение в семье, сексе.

Вслед за периодом стабильности наступает *критическое десятилетие 45-55 лет,* когда человек начинает чувствовать приближение среднего возраста, когда появляются первые признаки ухудшения здоровья, потери красоты и физической формы, отчуждения в семье и в отношениях с повзрослевшими детьми, приходит опасение, что уже ничего лучшего не получишь в жизни, в карьере, в любви; в результате возникает чувство усталости от надоевшей действительности, депрессивные настроения, от которых человек прячется либо в мечтах о новых любовных победах, либо в реальных попытках «доказать свою молодость» через любовные интриги или взлет карьеры. Завершающий период зрелости длится с 55 до 65 лет - период физиологического и психологического равновесия, снижения сексуального напряжения, постепенного отхода человека от активной трудовой и социальной жизни. О возрасте с 65 до 75 лет говорят как о первой старости. После 75 лет возраст считается преклонным - человек переосмысливает всю свою жизнь, осознает свое «Я» в духовных раздумьях о прожитых годах, и либо принимает «свою жизнь как неповторимую судьбу, которую не надо переделывать, либо осознает, что жизнь прошла неверно, зря.

В *преклонном возрасте (старости) человеку предстоит преодолеть три подкризиса:* первый из них заключается в переоценке собственного «Я» помимо его профессиональной роли, которая у многих людей вплоть до ухода на пенсию остается главной. Второй подкризис связан с осознанием факта ухудшения здоровья и старения тела, что дает возможность человеку выработать у себя в этом плане необходимое равнодушие.

В результате третьего подкризиса у человека исчезает самоозабоченность, и теперь он без ужаса может принять мысль о смерти.

Оказавшись перед лицом смерти, человек переживает ряд стадий.

Первая из них - стадия *отрицания.* Мысль: «Нет, не я!» - самая обычная и нормальная реакция человека на объявление ему смертельного диагноза. Затем *стадия гнева* - гнев, охватывающий больного при вопросе: «Почему именно я?» - изливается на заботящихся о нем людей и вообще на всякого здорового человека. Для завершения этой стадии важно, чтобы умирающий получил возможность излить свои чувства вовне.

Следующая *стадия «торга»:* больной пытается продлить свою жизнь, обещая быть послушным пациентом или примерным верующим, выторговывает себе жизнь с помощью достижений медицины и покаяния перед Богом за свои грехи и ошибки. Перечисленные три фазы составляют период кризиса и развиваются в описанном порядке или с частыми возвращениями назад.

После разрешения этого кризиса умирающий вступает в *стадию депрессии,* он осознает: «Да, на этот раз умереть предстоит именно мне», замыкается в себе и часто испытывает потребность плакать от мысли о тех, кого он вынужден оставить. Это стадия подготовительной печали, на которой умирающий отрекается от жизни и готовится встретить смерть, принимая ее как свой последний жизненный этап, и все дальше отделяется от живых людей, замыкаясь в себе - наступает состояние *«социальной смерти»* (от общества, от людей человек уже отдалился, как бы умер в социальном смысле).

Пятая стадия - это *«принятие смерти»:* человек осознает и соглашается, смиряется с неизбежностью близкой смерти и смиренно ждет своего конца - это состояние *«психической смерти»* (психологически человек уже как бы отказался от жизни). *Клиническая смерть* наступает с момента прекращения работы сердца и дыхания, но в

течении 10-20 минут медицинскими усилиями еще возможно вернуть человека к жизни.
Мозговая смерть означает полное прекращение деятельности головного мозга и его контроля над различными функциями организма, в результате происходит гибель клеток мозга. *Физиологическая смерть* соответствует угасанию последних функций организма и гибели всех клеток организма.
Некоторые ученые утверждают, что с гибелью тела не происходит полная гибель души, психики человека, существует гипотеза, что душа человека в виде информационного сгустка после смерти человека продолжает существовать и соединяется с общемировым информационным полем. Традиционно материалистическое понимание отрицает возможность сохранения души, психики человека после его смерти, хотя последние исследования физиков, медиков, психологов уже не так категоричны.

1.1. Развитие нервной системы

Формирование нервной системы, спинного и головного мозга начинается с 3-й недели после оплодотворения яйцеклетки, после 8-й недели нервная система начинает функционировать, в результате появляются первые движения эмбриона. В дальнейшем движения плода будут усиливаться, и в начале 4-го месяца беременности их начинает чувствовать и будущая мать. К моменту рождения все нервные клетки сформированы и больше в течение жизни не обновляются и не формируются. Мозг новорожденного ребенка весит в 5 раз меньше, чем мозг взрослого человека. Индивидуальные различия веса мозга взрослого человека варьируют от 900 до 2000 граммов, причем больший вес мозга не гарантирует более высокого уровня интеллектуальных возможностей. При рождении ребенок обладает врожденными рефлексами сосания, мигания, реагирования на свет и звук; впрочем, эти рефлексы уже функционируют с 7 месяцев внутриутробного развития, т. е. плод сосет свой большой палец, реагирует на громкие звуки, способен слышать голос своей матери и разговаривающих с ней людей. Дальнейшее развитие мозга, рефлексов и психики происходит в течение жизни и зависит от условий существования. Развитие мозга ребенка завершается к 6 годам, однако функциональной зрелости мозг достигает к 18 годам. Так как популяция нейронов уже полностью сформирована до рождения, то дальнейшее созревание нервной системы связано только с ветвлением отростков у каждого нейрона, миелинизацией нервных волокон и развитием глиальных клеток, ответственных за питание нейронов.
Начиная с 25-летнего возраста и особенно после 45 лет ежедневно отмирают десятки тысяч нервных клеток, однако вначале этот процесс не влечет серьезных последствий, поскольку в коре головного мозга насчитывается около 40 миллиардов нервных клеток.
1.2. Физическое развитие
На протяжении всей внутриутробной жизни и периода детства развитие организма идет в цефалокаудальном направлении, т. е. верхняя часть тела (голова и туловище) опережает в своем росте нижнюю часть тела и конечности. В период полового созревания соотношение меняется: конечности начинают расти быстрее головы и туловища.
В детстве моторное развитие тоже происходит в цефалокаудальном направлении: вначале устанавливается контроль над движениями головы, затем - распрямление туловища (4-й месяц жизни), поддержание сидячей позы (7-й месяц), хватание предметов (5-й месяц), передвижение ползком (9-й месяц), вставание на ноги и затем ходьба (в 12- 14 месяцев), заметное улучшение тонкой моторики движения пальцев рук происходит в 3-5 лет. Сила ребенка удваивается за период с 3 до 11 лет. Физические достижения мальчиков растут с 5 до 18 лет. У девочек физическая сила стабилизируется в 13 лет. Максимального роста девушки достигают в 17 лет, а юноши - к 21 году. Мышечная сила, быстрота реакции, ловкость, выносливость наиболее развиты в период между 20 и 30 годами жизни, затем постепенно снижаются, но существенное снижение происходит после 60 лет. Большинство сенсорных функций достигает своего полного развития к 20 годам и до 40

лет ослабевает очень медленно (нормально снижение слуха, зрения на 10%)

1.3. Половое развитие

Пол зародыша определяется структурой 23-й пары хромосом. У девочек она образована двумя большими Х-образными хромосомами. У мальчиков - состоит из большой Х-образной хромосомы и более мелкой Y-образной. Яйцеклетка матери всегда содержит Х-хромосому, а сперматозоид отца может нести Х-хромосому либо Y- хромосому. Для зачатия мужского эмбриона необходимы Х- и Y-хромосомы плюс микроскопический кусочек материи Н-У антиген, который находится снаружи половых мужских клеток и побуждает Y-хромосому направить развитие зародыша по мужскому пути. Однако половая дифференциация зародыша начинается лишь через 5 недель внутриутробного развития, и к концу 3-го месяца беременности завершается определение пола ребенка. Более сложно происходит дифференциация мужского пола: через 6 недель после оплодотворения начинают развиваться яички, однако это еще не гарантирует, что ребенок будет мальчиком. Надо, чтобы гипоталамус - часть мозга - выделил вещество, благодаря которому яичкам передается сигнал о том, что пора вырабатывать мужской гормон - тестостерон в большом количестве. Если механизм выработки и усвоения мужского гормона нарушен, то не происходит дальнейшего развития мужских половых органов и рождается ребенок, внешне напоминающий девочку, хотя генетически каждая клетка его организма имеет мужскую пару Х-Y хромосом. Мужской зародыш не только с трудом сохраняет свой пол в период половой дифференциации, но и более уязвим: большинство выкидышей - мужские зародыши.

Первые 5-б лет жизни ребенка - решающие для формирования половой идентификации, для осознания себя мальчиком или девочкой, для впитывания образцов мужского или женского поведения. А. О. Бухановский считает, что следует выделить три составляющих, при взаимодействии которых формируется мужчина или женщина в человеческом понимании: эти три составляющих - биологический пол, или морфофункциональный половой диморфизм, социальный пол, или социокультурный половой диморфизм, и психический пол, или половой диморфизм личности, половое самоосознание (возможны нарушения половой идентификации личности, когда человек вопреки своему биологическому полу осознает, психологически воспринимает себя представителем другого пола).

Половое возбуждение, половое поведение и репродуктивная функция (способность к размножению) имеют свое специфическое развитие и не тождественны друг другу. Половое возбуждение, проявляющееся как эрекция пениса и увлажнение влагалища, могут наблюдаться еще в пренатальном, внутриутробном периоде, сразу после рождения в младенчестве и в течение всей жизни до смерти.

Репродуктивная функция (способность к оплодотворению и размножению) появляется у девочек и мальчиков с 14-15 лет, завершается у женщин в 45-49 лет, у мужчин сохраняется до 70 лет.

Половое поведение проявляется с детства: в возрасте 3- 8 лет у одной трети детей отмечаются мастурбации; с 6 до 12 лет гомосексуальные игры замечаются у половины мальчиков и трети девочек; в подростковом возрасте мастурбация отмечается у 90% мальчиков и половины девочек. В гетеросексуальные добрачные связи до 17-18 лет вступают более половины юношей и одна треть девушек. Пик половых желаний у юношей наступает в возрасте 17-20 лет (период гиперсексуальности), затем несколько снижается и стабилизируется на высоком уровне до 33-35 лет. После 40 лет уровень половой активности снижается существенно, а в старости падает резко; прекращение половой активности происходит к 70 годам. У женщин динамика половой активности иная: в период 17-25 лет уровень половых желаний и активности значительно ниже мужского уровня, постепенно нарастая к 30-35 годам, а в 40-45 лет превосходит мужской

уровень; снижение половой активности начинается после 50 лет, а прекращение происходит к 60-65 годам. Физиологических причин для полного прекращения половой активности нет, поскольку эрекция и эякуляция возможна у мужчин и в преклонном возрасте, хотя происходят медленнее, а у женщин хотя с возрастом выделение влагалищной смазки уменьшается, однако чувствительность клитора сохраняется. Прекращение половой активности, по-видимому, более обусловлено психологическими причинами.

1.4. Когнитивное развитие

Как происходит развитие мыслительных процессов от детства до зрелого возраста? Согласно концепции Брунера (1966 г.), наше познание мира носит прежде всего чувственный и двигательный характер: ничто не может быть включено в мысль, не пройдя сначала через наши чувства и особенно через двигательную активность. Поэтому сенсомоторное отображение действительности - решающее в детские годы жизни. К этому первому способу отображения мира очень быстро добавляется следующий способ - так называемое иконическое отображение, когда ребенок интериоризует и откладывает в памяти образы воспринятых им реальных объектов. Такое представление мира с помощью мысленных образов служит первым шагом к символическому представлению и характерно для школьного возраста. В течение подросткового и юношеского периодов этот мир образов постепенно уступает место понятиям - символическим отображениям предметов. Стимулом для такого перехода к символическому представлению служит в основном речь. Брунер подчеркивает, что язык представляет собой важнейшее орудие развития когнитивных процессов. Такая же точка зрения, согласно которой развитие познавательных процессов неотделимо от развития речи, была высказана еще в 1934 г. советским психологом Выготским. Язык - не только средство передачи культурного наследия, но и регулятор поведения (поскольку слово может вызывать или подавлять то или иное действие).

Согласно концепции Пиаже (1966 г.), развитие когнитивных процессов представляет собой результат постоянных попыток человека адаптироваться к изменениям окружающей среды. Внешние воздействия заставляют организм либо видоизменять существующие структуры активности, если они уже не удовлетворяют требованиям адаптации, либо, если это понадобится, вырабатывать новые структуры, т. е. приспособление осуществляется с помощью двух механизмов: 1) ассимиляции, при которой человек пытается приспособить новую ситуацию к существующим структурам и умениям; 2) аккомодации, при которой старые схемы, приемы реагирования модифицируются с целью их приспособления к новой ситуации.

Пиаже выделяет три главные стадии развития познавательных процессов: 1) сенсомоторная стадия - становление и развитие чувствительных и двигательных структур (первые два года жизни ребенка); 2) стадия конкретных действий (от 2 до 11 лет) - слова все больше начинают означать конкретные предметы, а действия постепенно интериоризуются. Так развивается мышление. Вначале это мышление носит лишь субъективный характер: оно сосредоточено на том, что ребенок видит или знает, а не на действительности самой по себе. Таким образом, мышление ребенка на этой стадии эгоцентрично, однако оно позволяет ему манипулировать предметами, сравнивать их, классифицировать, осуществлять над ними конкретные операции. И лишь к 10 годам ребенок приобретает способность объективно истолковывать конкретную действительность. Эта способность еще больше повышается на 3-й стадии формальных операций, когда развивается абстрактное мышление и все возрастающую роль начинают играть гипотезы и дедуктивные заключения, развивается понятийное мышление, позволяющее подростку представлять себе настолько далекие от конкретного опыта числа, как миллиард, факты из далекого прошлого, усваивать сложные классификации по

биологии и т. п. Согласно Пиаже, эта стадия достигает полного развития к 14-16 годам. Однако во многих исследованиях было показано, что только часть людей (25- 50%) действительно может мыслить абстрактно.

Исследования Пиаже позволили выделить в каждой стадии свои подстадии, или фазы.

Сенсомоторная стадия включает 6 подстадии: 1) врожденные рефлексы (1-й месяц жизни) - рефлексы сосания, мигания, хватания вызываются внешними стимулами;

2) моторные навыки (с 1 до 4 месяцев) - формируются условные рефлексы в результате взаимодействия ребенка с окружающей средой (схватывание бутылочки с соской и т. п.);

3) циркулярные реакции (с 4 до 8 месяцев) - развитие координации между перцептивными системами и моторными движениями (хватание веревки, вызывающее сотрясение погремушки, с целью заставить ее греметь);

4) координация средств и цели (с 8 до 12 месяцев) - действия ребенка все более преднамеренны, направлены на достижение своей цели;

5) случайное открытие новых средств (с 12 до 18 месяцев) - потянув скатерть, можно достать лежащие на столе предметы, и т. п.);

6) изобретение новых средств (с 18 до 24 месяцев) - поиск новых решений для достижения целей, доставание желаемых предметов, решение 2-3-фазных задач. Сенсомоторная стадия характеризуется функционированием наглядно-действенного мышления и становлением наглядно-образного мышления.

Стадия конкретных операций включает: 1. Предоперационный уровень (с 2 до 5 лет) - для него характерно развитие образного символического мышления, позволяющего ребенку представлять себе объекты с помощью мысленных образов и обозначать их названиями или символами. Мышление ребенка существенно отличается от мышления взрослого и по форме, и по содержанию. Для структуры мышления ребенка свойственны главные особенности: эгоцентризм и синкретичность. *Эгоцентризм* мышления проявляется в том, что ребенок воспринимает мир как свое продолжение, имеющее смысл только в плане удовлетворения его потребностей, не способен взглянуть на мир с чужой точки зрения и уловить связь между предметами (например, ребенок звонит по телефону бабушке и говорит: «Бабушка, посмотри, какая у меня красивая кукла!») *Синкретичность* мышления проявляется в том, что ребенок вычленяет из целого отдельные детали, но не может их связать между собой и с целым (все перепутано без разбору), не может установить связи между разными элементами ситуации, поэтому не может объяснить свои действия, привести доводы в пользу того, что утверждает, путает причины и следствия. Согласно Пиаже, склад мышления ребенка характеризуется также *«детским реализмом»* (например, рисует не то, что видит, а то, что знает, отсюда «прозрачность» детских рисунков), *анимизмом* (проецирует свое «Я» на вещи, наделяя сознанием и жизнью движущиеся предметы: машины, солнце, облака, реки и т. п.), *яртифициализмом* (ребенок убежден, что все сущее создано по воле человека и предназначено для служения ему: например, на вопрос: «Что такое солнце?» отвечает: «Это чтобы нам светить», на вопрос: «Что такое мама?» - «Это кто готовит еду»).

2. Первый уровень конкретных операций (с 5-6 до 7-8 лет) - ребенок приобретает способность к расположению объектов по уменьшению размеров, к их классификации (например, картинки, изображающие птиц - к группе птиц, рыб - к рыбам), у него формируется представление о сохранении материала

3. На втором уровне конкретных операций (с 8 до 11 лет) формируются представления о сохранении массы и объема, представление о времени и скорости, а также об измерении с помощью эталона.

Стадия формальных операций (с 11-12 до 15 лет) мыслительные операции могут осуществляться без какой-либо конкретной опоры, формируется понятийное и абстрактное мышление, функционирующее с помощью понятий, гипотез и логических правил дедукции. Работы Пиаже показали, что развитие интеллекта состоит в переходе от эгоцентризма через децентрацию к объективной позиции ребенка по отношению к

внешнему миру и себе самому.
Таким образом, теория Пиаже рассматривает умственное развитие как непрерывную и неизменную последовательность стадий, каждая из которых подготовлена предыдущей и в свою очередь подготавливает последующую.
Другие авторы, например, Валлон, рассматривают этапы психической эволюции как прерывистую последовательность реорганизаций, включающих подавление или добавление каких-то функций в определенные моменты, и поэтому считают необходимым изучать конфликты, противоречия в ходе развития ребенка. Валлон отмечает, что развитие когнитивных процессов тесно переплетено с эмоциональным и личностным развитием, причем эмоции в генезисе психической жизни появляются раньше всего остального, и ребенок способен к психической жизни только благодаря эмоциям, т. к. именно эмоции объединяют ребенка с его социальным окружением. Хотя Валлон не признает единого ритма развития для всех детей, но все равно выделяет периоды, каждый из которых характеризуется своими признаками., особенностями взаимодействия ребенка с другими людьми.
Последовательные стадии детства (по Валлону):
1. *Импульсивная стадия* (до 6 месяцев) стадия рефлексов, автоматически развивающихся в ответ на раздражения, а затем появление условных рефлексов.
2. *Эмоциональная стадия* (с 6 до 10 месяцев) характеризуется накоплением репертуара эмоций (страх, гнев, отвращение, радость и пр.), позволяющих ребенку устанавливать контакты с людьми, влиять на их поведение. Эмоции тесно связаны с движением, у маленького ребенка движения тела свидетельствуют о психической жизни, являются внешним выражением эмоций. Первые формы контакта ребенка со средой носят эмоциональный аффективный характер, ребенок полностью погружен в свои эмоции, и поэтому он сливается с соответствующими ситуациями, которые вызывают эти реакции. Ребенок еще не способен воспринимать себя как существо, отличное от других людей.
3. *Начало практического мышления* (с 10 до 14 месяцев) - начинает узнавать звуки, слова, жесты, выражать свои желания жестами, словами.
4. *Проективная стадия* (с 14 месяцев до 3 лет) - развитие независимости ребенка благодаря овладению ходьбой, речью, ребенок способен исследовать и воздействовать на объекты, названия которых он узнает одновременно с их свойствами. Происходит переход от действия к мысли, и это становится возможным благодаря подражанию. Действия подражания, по образцу действий других людей, действия по социальной модели, которая усваивается, ассимилируется человеком, показывают связь социума и психики ребенка. Реакции ребенка постоянно должны быть дополнены, поняты, проинтерпретированы взрослым человеком. Человеческий ребенок есть существо социально-генетическое, социальная природа человека не насаждается путем внешних влияний, социальное выступает как абсолютная необходимость. Такой подход отличает концепцию Валлона от биологизаторской концепции 3. Фрейда (социального в природе человека нет) и от социологической концепции Э. Дюркгейма (все в человеке социально, биология полностью отрицается). Для созревания нервной системы необходимо упражнение, а оно уже заключено в природе эмоций, моторики, имитации.
5. *Персоналисткая стадия* (с 3 до 6 лет) включает три периода:
• период противопоставления (в 3 года) - ребенок начинает испытывать потребность утверждать и завоевывать свою самостоятельность, что приводит его ко многим конфликтам: ребенок противопоставляет себя другим, самоутверждает себя и при этом невольно оскорбляет окружающих людей, родителей, проявляет непослушание, негативизм. Этот кризис необходим в развитии ребенка. С этого момента, отмечает Валлон, ребенок начинает осознавать свою внутреннюю жизнь. Одновременно в когнитивном плане ребенок приобретает способность различать предметы по форме, цвету, размерам;
• период нарциссизма (в 4 года) - ребенок проявляет усиленный интерес к самому себе,

стремится выставить себя в выгодном свете, верит в свои сверхспособности (например, что он сильнее тока), упорствует в достижении своих желаний, целей. В когнитивном плане восприятие становится более абстрактным, способен различать линии, графические обозначения;

• период подражания (в 5 лет) - ребенок проявляет внимание к людям, к миру, испытывает привязанность к людям, поэтому воспитание ребенка в этот период «должно быть насыщено симпатией». Если в этом возрасте лишить ребенка привязанности к людям, то «он может стать жертвой страхов и тревожных переживаний или у него наступит психическая атрофия», след которой сохраняется в течении всей жизни. В этот период ребенок подражает и усваивает роли, придумывает себе героя. На протяжении всей персоналисткой стадии мышление ребенка отмечено синкретизмом, он расшифровывает ситуации по какой-нибудь одной детали или по набору деталей, между которыми не способен установить причинно-следственные связи.

6. *Учебная стадия* (с 6 до 12 лет) - ребенок поворачивается к внешнему миру, осваивает знания о вещах, их свойствах, различных формах активности. Мышление становится более объективным, формируются умственные умения и операции.

7. На *стадии полового созревания* внимание подростка сосредоточивается на своей особе и своих потребностях, он узнает себя как средоточение различных возможностей, утверждает свою независимость и оригинальность. Личность пытается найти свое значение и оправдание в различных общественных отношениях, которые она должна принять и в которых она кажется незначительной, она сравнивает значимость этих отношений и измеряет себя ими. Таким образом, «заканчивается подготовка к жизни, которую составляет детство». В когнитивном плане развивается способность к рассуждениям и к связыванию абстрактных понятий.

Умственные способности человека достигают расцвета к 18-20 годам и до 60 лет существенно не снижаются. Различия между умственным потенциалом в старости и молодости выявляются, если учитывать скорость мыслительной реакции и уровень памяти. С возрастом снижается скорость мышления, ухудшается кратковременная память, скорость заучивания и приема информации, затрудняется процесс организации материала во время запоминания. Резкое ослабление умственной деятельности наблюдается у людей незадолго перед смертью. Нарушения познавательных процессов могут происходить в результате соматических и психических заболеваний (смотрите разделы «нарушения» в главе 4).

1.5. Нравственное развитие

Развитие нравственности (способности выносить моральные суждения) тесно связано с когнитивным развитием. Уровни нравственности (по Кольбергу) имеют следующую градацию:

1. Преднравственный уровень (до 10 лет) включает две стадии. На первой стадии ребенок оценивает поступок как плохой или хороший в соответствии с правилами, усвоенными им от взрослых, склонен судить о поступках по важности их последствий, а не по намерениям человека («гетерономная мораль»), суждение выносится в зависимости от того вознаграждения или наказания, которое может повлечь за собой этот поступок.

На второй стадии суждение о поступке выносится в соответствии с той пользой, которую из него можно извлечь, и ребенок начинает судить о поступках по обусловившим их намерениям, понимая, что намерения важнее результатов совершенного поступка («автономная мораль»).

2. Конвенциональный уровень (с 10 до 13 лет) - ориентация на принципы других людей и на законы.

На третьей стадии суждение основывается на том, получит ли поступок одобрение других людей или нет.

На четвертой стадии суждение выносится в соответствии с установленным порядком и официальными законами общества.

3. Постконвенциональный уровень (с 13 лет) – человек судит о поведении, исходя из собственных критериев.

На пятой стадии оправдание поступка основывается на уважении прав человека или признании демократически принятого решения

На шестой стадии поступок квалифицируется как правильный, если он продиктован совестью - независимо от его законности или мнения других людей.

Кольберг отмечает, что многие люди так никогда и не переходят на четвертую стадию, а шестой стадии достигает меньше 10% людей в возрасте 16 лет и старше.

Согласно Гиллиган, нравственные принципы Мужчин и женщин различаются и развитие женской нравственности происходит иначе, проходя следующие три уровня, между которыми имеются переходные стадии:

Уровень 1. Самоозабоченность - или эгоизм; женщина сосредоточена на удовлетворении своих желаний, и ее интересуют те, кто в состоянии удовлетворить ее собственные потребности и обеспечить ей существование.

На переходной стадии (обычно после замужества) женщина еще сосредоточена на своем благополучии. Но в случае принятия решения начинает учитывать интересы других людей и объединяющие ее с ними связи.

Уровень 2. Самопожертвование (обычно после рождения ребенка) - женщина стремится вначале удовлетворить потребности других людей (ребенка, мужа), а затем свои потребности, либо отказывается от своих желаний, ведет себя сообразно ожиданиям других людей, ориентируясь на заботу о другом человеке и самоотречении.

На переходном этапе женщина пытается совместить удовлетворение потребностей других людей, ответственность за которых она продолжает испытывать, и учет своих собственных потребностей.

Уровень 3. Самоуважение - на этом уровне женщина понимает, что" только она сама способна сделать выбор, касающийся ее собственной жизни, если он не причинит ^{v} вреда людям, связанным с ней семейными или социальными узами, начинает все больше принимать в расчет собственные потребности, но не в ущерб другим.

Теория интпенционалъности (намерений) III. Бюллер установила, что человек в течение жизни делает выбор для достижения некоторых целей, которые может сам и не осознавать. И зачастую лишь в самом конце жизни человек может осознать глубинную суть своих ожиданий и целей и оценить, насколько они исполнились. Бюллер рассматривает в связи с формированием и достижением целей 5 фаз жизненного цикла.

Фаза 1 продолжается до 15-летнего возраста, характеризуется отсутствием четких целей, т. е. ребенок живет настоящим и имеет о будущем смутное представление.

Фаза 2 (длится с 15 до 20 лет) - человек осознает свои потребности, способности, интересы, осуществляет выбор профессии, партнера, смысла своей жизни (выбор целей происходит на осознанном и неосознанном уровне).

Фаза 3 (длится с 20 до 40-45 лет) характерна постановкой четких и точных целей, позволяющих добиться стабильности на профессиональном поприще и в личной жизни; принимаются решения по созданию и укреплению своей семьи, рождению детей.

Фаза 4 (длится с 45 до 65 лет) - человек подводит итоги своей прошлой деятельности и своим свершениям, вынужден пересмотреть свои цели с учетом своего профессионального статуса, физического состояния и положения дел в семье.

Фаза 5 (65-70 лет) - многие люди перестают преследовать цели, которые они ставили перед собой в юности. Оставшиеся силы тратят на семью или различные формы досуга. Осознают свою жизнь как целое, пытаются придать смысл своему существованию: одни чувствуют, что поставленные перед собой задачи они выполнили и жизнь прожита не зря, другие чувствуют разочарование, так как поставленные цели достигнуты не были либо цели оказались пустыми.

2. Формирование и развитие личности
2.1. Социализация личности

Социализация личности представляет собой процесс формирования личности в определенных социальных условиях, процесс усвоения человеком социального опыта, в ходе которого человек преобразует социальный опыт в собственные ценности и ориентации, избирательно вводит в свою систему поведения те нормы и шаблоны поведения, которые приняты в обществе или группе. Нормы поведения, нормы морали, убеждения человека определяются теми нормами, которые приняты в данном обществе. Например, в нашем обществе плюнуть на кого-то - это символ презрения, а у представителей племени масаи - это выражение любви и благословения. Или в странах Азии принято ждать от гостя отрыжки после еды в знак того, что он вполне удовлетворен, а в нашем обществе - это некультурно, т. е. правила поведения, приличия, нормы морали неодинаковы в разных обществах и, соответственно, поведение людей, воспитанных под влиянием различных обществ, будет различаться. Выделяют следующие стадии социализации:

1. Первичная социализация, или стадия адаптации (от рождения до подросткового периода ребенок усваивает социальный опыт некритически, адаптируется, приспосабливается, подражает).
2. Стадия индивидуализации (появляется желание выделить себя среди других, критическое отношение к общественным нормам поведения). В подростковом возрасте стадия индивидуализации, самоопределения «Мир и Я» характеризуется как промежуточная социализация, т. к. все еще неустойчиво в мировоззрении и характере подростка.

Юношеский возраст (18-25 лет) характеризуется как устойчиво-концептуальная социализация, когда вырабатываются устойчивые свойства личности.

3. Стадия интеграции (появляется желание найти свое место в обществе, «вписаться» в общество). Интеграция проходит благополучно, если свойства человека принимаются группой, обществом. Если не принимаются, возможны следующие исходы:

- сохранение своей непохожести и появление агрессивных взаимодействий (взаимоотношений) с людьми и обществом;
- изменение себя, стремление «стать как все» - конформизм, внешнее соглашательство, адаптация.

4. Трудовая стадия социализации охватывает весь период зрелости человека, весь период его трудовой деятельности, когда человек не только усваивает социальный опыт, но и воспроизводит его путем активного воздействия на среду через свою деятельность.
5. Послетрудовая стадия социализации рассматривает пожилой возраст как возраст, вносящий существенный вклад в воспроизводство социального опыта, в процесс передачи его новым поколениям.

Социальная роль Каждый человек, живущий в обществе, включен во множество различных социальных групп (семья, учебная группа, дружеская компания и т. д.).

В каждой из этих групп он занимает определенное положение, обладает неким статусом, к нему предъявляются определенные ожидания. Таким образом, один и тот же человек должен вести себя в одной ситуации как отец, в другой - как друг, в третьей - как начальник, т. е. выступать в разных ролях.

Социальная роль - соответствующий принятым нормам способ поведения людей в зависимости от их статуса или позиции в обществе, в системе межличностных отношений. Освоение социальных ролей - часть процесса социализации личности, непременное условие «врастания» человека в общество себе подобных. Социализацией называется процесс и результат усвоения и активного воспроизведения индивидом социального опыта, осуществляемый в общении и деятельности.

Примерами социальных ролей являются также половые роли (мужское или женское поведение), профессиональные роли. Усваивая социальные роли, человек усваивает социальные стандарты поведения, учится оценивать себя со стороны и осуществлять самоконтроль. Однако поскольку в реальной жизни человек включен во многие виды деятельности и отношения, вынужден исполнять разные роли, требования к которым могут быть противоречивыми, возникает необходимость в некотором механизме, который позволил бы человеку сохранить целостность своего «Я» в условиях множественных связей с миром (т. е. оставаться самим собой, исполняя различные роли). Личность (а точнее сформированная подструктура направленности) как раз и является тем механизмом, функциональным органом, который позволяет интегрировать свое «Я» и собственную жизнедеятельность, осуществлять нравственную оценку своих поступков, находить свое место не только в отдельной социальной группе, но и в жизни в целом, вырабатывать смысл своего существования, отказываться от одного в пользу другого.

Таким образом, развитая личность может использовать ролевое поведение как инструмент адаптации к определенным социальным ситуациям, в то же время не сливаясь, не идентифицируя себя с ролью.

Основные компоненты социальной роли составляют иерархическую систему, в которой можно выделить три уровня. Первый - это периферийные атрибуты, т. е. такие, наличие или отсутствие которых не влияет ни на восприятие роли окружением, ни на ее эффективность (например, гражданское состояние поэта или врача). Второй уровень предполагает такие атрибуты роли, которые влияют как на восприятие, так и на ее эффективность (например, длинные волосы у хиппи или слабое здоровье у спортсмена). На вершине трехуровневой градации - атрибуты роли, которые являются решающими для формирования идентичности личности.

Ролевая концепция личности возникла в американской социальной психологии в 30-х гг. XX в. (Ч. Кули, Дж. Мид) и получила распространение в различных социологических течениях, прежде всего в структурно-функциональном анализе. Т. Парсонс и его последователи рассматривают личность как функцию от того множества социальных ролей, которые присущи любому индивиду в том или ином обществе.

Чарлз Кули считал, что личность формируется на основе множества взаимодействий людей с окружающим миром. В процессе этих интеракций люди создают свое «зеркальное Я». «Зеркальное Я» состоит из трех элементов:

1) того, как, по нашему мнению, нас воспринимают другие (Я уверена, что люди обращают внимание на мою новую прическу);

2) того, как, по нашему мнению, они реагируют на то, что видят (Я уверена, что им нравится моя новая прическа);

3) того, как мы отвечаем на воспринятую нами реакцию других (Видимо, я буду всегда так причесываться).

Эта теория придает важное значение нашей интерпретации мыслей и чувств других людей. Американский психолог Джордж Герберт Мид пошел дальше в своем анализе процесса развития нашего «Я». Как и Кули, он считал, что «Я» - продукт социальный, формирующийся на основе взаимоотношений с другими людьми. Вначале, будучи маленькими детьми, мы не способны объяснять себе мотивы поведения других. Научившись осмысливать свое поведение, дети делают тем самым первый шаг в жизнь. Научившись думать о себе, они могут думать и о других; ребенок начинает приобретать чувство своего «Я».

По мнению Мида, процесс формирования личности включает различные стадии. Первая - *имитация.* На этой стадии дети копируют поведение взрослых, не понимая его. Затем следует *игровая стадия,* когда дети понимают поведение как исполнение определенных ролей: врача, пожарного, автогонщика и т. д.; в процессе игры они воспроизводят эти роли.

Социальный статус. Систематизация социальных ролей . Каждый человек в

социальной системе занимает несколько позиций. Каждая из этих позиций, предполагающая определенные права и обязанности, называется статусом. Человек может иметь несколько статусов, но чаще всего только один определяет его положение в обществе. Этот статус называется главным, или интегральным. Часто бывает так, что главный, или интегральный, статус обусловлен его должностью (например, директор, профессор). Социальный статус отражается как во внешнем поведении и облике (одежде, жаргоне и иных знаках социальной и профессиональной принадлежности), так и во внутренней позиции (в установках, ценностных ориентациях, мотивациях и т. д.).
Отличают предписанные и приобретенные статусы. *Предписанный* - это значит навязанный обществом вне зависимости от усилий и заслуг личности. Он обусловливается этническим происхождением, местом рождения, семьей и т. д. *Приобретенный* (достигнутый) статус определяется усилиями самого человека (например, писатель, ученый, директор и т. д.). Выделяются также естественный и профессионально-должностной статусы. *Естественный* статус личности предполагает существенные и относительно устойчивые характеристики человека (мужчины и женщины, детство, юность, зрелость, старость и т. д.). *Профессионально-должностной* - это базисный статус личности, для взрослого человека чаще всего являющийся основой интегрального статуса. В нем фиксируется социальное, экономическое и производственно-техническое положение (банкир, инженер, адвокат и т. д.).
Социальный статус обозначает конкретное место, которое занимает индивид в данной социальной системе. Совокупность требований, предъявляемых индивиду обществом, образует содержание социальной роли. *Социальная роль* - это совокупность действий, которые должен выполнить человек, занимающий данный статус в социальной системе. Каждый статус обычно включает ряд ролей. Совокупность ролей, вытекающих из данного статуса, называется ролевым набором.
Социальная роль распадается на *ролевые ожидания* - то, чего согласно «правилам игры» ждут от той или иной роли, и на *ролевое поведение* - то, что человек реально выполняет в рамках своей роли. Всякий раз, беря на себя ту или иную роль, человек более или менее четко представляет связанные с ней права и обязанности, приблизительно знает схему и последовательность действий и строит свое поведение в соответствии с ожиданиями окружающих. Общество при этом следит, чтобы все делалось «как надо». Для этого существует целая система социального контроля: от общественного мнения до правоохранительных органов - и соответствующая ей система социальных санкций: от порицания, осуждения до насильственного пресечения.
Социальные роли попытался систематизировать Толкотт Парсонс. Он считал, что любая роль может быть описана с помощью пяти основных характеристик:
1. *Эмоциональность.* Некоторые роли (например, медицинской сестры, врача или полицейского) требуют эмоциональной сдержанности в ситуациях, обычно сопровождающихся бурным проявлением чувств (речь идет о болезни, страдании, смерти). От членов семьи и друзей ожидается менее сдержанное выражение чувств.
2. *Способ получения.* Некоторые роли обусловлены предписанными статусами - например, ребенка, юноши или взрослого гражданина; они определяются возрастом человека, исполняющего роль. Другие роли завоевываются; когда мы говорим о профессоре, мы имеем в виду такую роль, которая достигается не автоматически, а в результате усилий личности.
3. *Масштаб.* Некоторые роли ограничены строго определенными аспектами взаимодействия людей. Например, роли врача и пациента ограничены вопросами, которые непосредственно относятся к здоровью пациента. Между маленьким ребенком и его матерью или отцом устанавливаются отношения более широкого плана; каждого из родителей волнуют многие стороны жизни малыша.
4. *Формализация.* Некоторые роли предусматривают взаимодействие с людьми в соответствии с установленными правилами. Например, библиотекарь обязан выдать книги

на определенный срок и потребовать штраф за каждый просроченный день, с тех, кто задерживает книги. При исполнении других ролей допускается особое обращение с теми, с кем у вас сложились личные отношения. Например, мы не ожидаем, что брат или сестра заплатят нам за оказанную им услугу, хотя мы могли бы взять плату у незнакомого человека. 5. *Мотивация.* Разные роли обусловлены различными мотивами. Ожидается, скажем, что предприимчивый человек поглощен собственными интересами - его поступки определяются стремлением получить максимальную прибыль. Но предполагается, что священник трудится главным образом ради общественного блага, а не личной выгоды. Как считает Парсонс, любая роль включает некоторое сочетание этих характеристик.

Ролевые и внутриличностные конфликты. Человек выполняет много разных ролей, и каждый раз ему требуется быть каким-то иным, чтобы получить одобрение и признание. Однако роли эти не должны быть противоречивыми, несовместимыми. Если одному и тому же человеку предъявляют противоположные социальные требования, может возникнуть конфликт ролей. В этом случае формируется противоречивая личность - либо человек выбирает лишь одни какие-то требования, игнорируя все другие требования и роли, другие группы людей; при этом человек отходит от лиц, которые его недооценивают, и стремится сблизиться с теми, кто его ценит.

В разных ситуациях человек исполняет разные роли, однако в чем-то постоянно остается самим собой, т. е. ролевое поведение (П) - своеобразное сочетание ролей (Р) и индивидуальности (Я) личности исполнителя.

Каждая роль накладывает известный отпечаток на личность, на самосознание человека, т. к. человек мобилизует ресурсы своего организма и психики для исполнения той или иной роли. Иногда возникает внутри личностный конфликт, когда человек вынужден исполнять роль, представления о которой не соответствуют его представлению о себе, его индивидуальному «Я».

Возможны следующие виды внутриличностных конфликтов:

1) если «роль» выше возможностей «Я», то человеку грозит переутомление, появление неуверенности в себе;

2) если «роль» ниже возможностей «Я», является недостойной, унизительной для человека, то разрешение этого конфликта может принять разные формы: а) объективное изменение ситуации (например, человек неудовлетворен своей профессией, начинает учиться и своими практическими делами доказывает то, что ему по плечу более трудные и интересные дела); б) не имея возможности изменить ситуацию, человек изменяет ее «только для себя», отказываясь от исполнения противоречащей его «Я» роли; в) конфликт между ролью и «Я» не разрешается, а устраняется из сферы сознания, подавляется, в результате в поступках, чувствах, сознании человека явно не проявляется существование конфликта между «Я» и ролью, но внутреннее напряжение нарастает и «прорывается» на «козлах отпущения» (человек «срывает зло» на своих подчиненных и близких); г) «рационализацией» называется случай, когда человек, вынужденный выполнять не соответствующую его «Я» роль, уверяет себя и других, что он это делает исключительно по собственному желанию; д) «неадекватное поведение» проявляется в замене влечения к недоступной человеку роли стремлением исполнить роль противоположную: так, ребенок, нуждающийся в нежности и ласке, но не надеющийся получить роль любимого, начинает вести себя подчеркнуто грубо и нахально; е) человек, оказавшийся в несоответствующей для его «Я» роли, обращает свой гнев против себя, обвиняет себя или считает себя неудачником.

Что побуждает человека освоить ту или иную социальную роль? Во-первых, внешние требования, своеобразное психологическое давление значимых для человека людей но все-таки более существенно влияют внутренние мотивы:

1) если выполнение каких-либо желаний человека возможно через овладение им определенной ролью и для него заманчивы те права, те льготы, которые доступны исполнению определенной роли;

2) если овладение ролью позволяет человеку приобрести социально-психологическую защищенность, дает возможность иметь более приятные социальные отношения с другими людьми, получить их признание, любовь, одобрение, уважение, то человек способен приложить максимум усилий для овладения этой социальной ролью. Таким образом, действия человека, его активность обусловлены прежде всего внутренними побудительными силами, его мотивами, потребностями, желаниями.

Различия между социализацией детей и взрослых. Ресоциализация. Процесс социализации никогда не кончается. Наиболее интенсивно социализация осуществляется в детстве и юности, но развитие личности продолжается и в среднем и пожилом возрасте. Д-р Орвиль Г. Брим (1966) утверждал, что существуют следующие различия между социализацией детей и взрослых:

1. *Социализация взрослых выражается главным образом в изменении их внешнего поведения, в то время как детская социализация корректирует базовые ценностные ориентации.*
2. *Взрослые могут оценивать нормы; дети способны только усваивать их.*
3. *Социализация взрослых часто предполагает понимание того, что между черным и белым существует множество «оттенков серого цвета».* Социализация в детстве строится на полном повиновении взрослым и выполнении определенных правил. А взрослые вынуждены приспосабливаться к требованиям различных ролей на работе, дома, на общественных мероприятиях и т. д. Они вынуждены устанавливать приоритеты в сложных условиях, требующих использования таких категорий, как «более хорошо» или «менее плохо». Взрослые не всегда соглашаются с родителями; детям же не дано обсуждать действия отца и матери.
4. Социализация *взрослых направлена на то, чтобы помочь человеку овладеть определенными навыками; социализация детей формирует главным образом мотивацию их поведения.*

Психолог Р. Гоулд (1978) предложил теорию, которая значительно отличается от рассмотренной нами. Он считает, что социализация взрослых не является продолжением социализации детей, она представляет собой процесс преодоления психологических тенденций, сложившихся в детстве. Хотя Гоулд разделяет точку зрения Фрейда о том, что травмы, перенесенные в детстве, оказывают решающее влияние на формирование личности, он считает, что возможно их частичное преодоление. Гоулд утверждает, что успешная социализация взрослых связана с постепенным преодолением детской уверенности во всемогуществе авторитетных лиц и в том, что другие обязаны заботиться о твоих нуждах. В результате формируются более реалистические убеждения с разумной мерой недоверия к авторитетам и пониманием, что люди сочетают в себе как достоинства, так и недостатки. Избавившись от детских мифов, люди становятся терпимее, щедрее и добрее. В конечном итоге личность обретает значительно большую свободу.

Ресоциализация. Принцип, согласно которому развитие личности в течение всей жизни идет по восходящей и строится на основе закрепления пройденного, не является непреложным. Но свойства личности, сформировавшиеся ранее, не являются незыблемыми. *Ресоциализацией* называется усвоение новых ценностей, ролей, навыков вместо прежних, недостаточно усвоенных или устаревших. Ресоциализация охватывает многие виды деятельности 4- от занятий по исправлению навыков чтения до профессиональной переподготовки рабочих. Психотерапия также является одной из форм ресоциализации. Под ее воздействием люди пытаются разобраться со своими конфликтами и изменить свое поведение на основе этого понимания.

2.2. Эпигенетическая теория развития личности Эриксона

Жизненные кризисы Опираясь на представления Фрейда о психосексуальном развитии человека, Эриксон (Erikson, 1950) разработал теорию, в которой акцентируются

социальные аспекты этого развития. Оно рассматривается как процесс интеграции индивидуальных биологических факторов с факторами воспитания и социокультурного окружения.

По мнению Эриксона, человек на протяжении жизни переживает восемь *психосоциальных кризисов,* специфических для каждого возраста, благоприятный или неблагоприятный исход которых определяет возможность последующего расцвета личности.

Первый кризис человек переживает на первом году жизни. Он связан с тем, удовлетворяются или нет основные физиологические потребности ребенка ухаживающим за ним человеком. В первом случае у ребенка развивается чувство глубокого *доверия* к окружающему его миру, а во втором, *наоборот,* *- *недоверие* к нему.

Второй кризис связан с первым опытом обучения, особенно с приучением ребенка к чистоплотности. Если родители понимают ребенка и помогают ему контролировать естественные отправления, ребенок получает опыт *автономии.* Напротив, слишком строгий или слишком непоследовательный внешний контроль приводит к развитию у ребенка *стыда* или *сомнений,* связанных главным образом со страхом потерять контроль над собственным организмом.

Третий кризис соответствует второму детству. В этом возрасте происходит самоутверждение ребенка. Планы, которые он постоянно строит и которые ему позволяют осуществить, способствуют развитию у него чувства *инициативы.* Наоборот, переживание повторных неудач и безответственности могут привести его к покорности и чувству *вины.*

Четвертый кризис происходит в школьном возрасте. В школе ребенок учится работать, готовясь к выполнению будущих задач. В зависимости от царящей в школе атмосферы и принятых методов воспитания у ребенка развивается вкус к *работе* или же, напротив, чувство *неполноценности* как в плане использования средств и возможностей, так и в плане собственного статуса среди товарищей.

Пятый кризис переживают подростки обоего пола в поисках *идентификаций* (усвоения образцов поведения значимых для подростка других людей). Этот процесс предполагает объединение прошлого опыта подростка, его потенциальных возможностей и выбора, который он должен сделать. Неспособность подростка к идентификации или связанные с ней трудности могут привести к ее «распылению» или же к путанице ролей, которые подросток играет или будет играть в аффективной, социальной и профессиональной сферах.

Шестой кризис свойствен молодым взрослым людям. Он связан с поиском *близости* с любимым человеком, вместе с которым ему предстоит совершать цикл «работа-рождение детей-отдых», чтобы обеспечить своим детям надлежащее развитие. Отсутствие подобного опыта приводит к *изоляции* человека и его замыканию на самом себе.

Седьмой кризис переживается человеком в сорокалетнем возрасте. Он характеризуется развитием чувства сохранения рода *(генеративности),* выражающегося главным образом в «интересе к следующему поколению и его воспитанию». Этот период жизни отличается высокой продуктивностью и созидательностью в самых разных областях. Если, напротив, эволюция супружеской жизни идет иным путем, она может застыть в состоянии псевдоблизости (стагнация), что обрекает супругов на существование лишь для самых себя с риском оскудения межличностных отношений.

+ окончательная форма эгоиден- j тичности, «принятие себя, жизни», мудрость	8 Стадия 8 старость после 50 лет
- разочарование в жизни	
+ творчество, любимая работа,	7 Стадия 7

воспитание детей, забота о детях, удовлетворенность жизнью - опустошенность, застой, регрессия		зрелость до 50 лет
+ чувство близости, интимности, единство с людьми, любовь - изоляция, одиночество	6	Стадия 6 молодость от 20 до 25 лет
+ цельная форма эгоидентичности, находит свое «Я», верность себе, признание людьми - диффузия идентичности, тревога, одиночество, инфантилизм, не нашел свое «Я», непризнание людьми, «путаница ролей», враждебность	5	Стадия 5 юношеский от 11 до 20 лет
+ уверенность в себе, компетентность - неполноценность, неверие в свои силы	4	Стадия 4 школьный от 6 до 11 лет
+ инициативность, целеустремлен- ность, активность, предприимчи- вость, самостоятельность - пассивность, подражание образцам, вина	3	Стадия 3 дошкольный возраст игры от 3 до 6 лет
+ автономия, самостоятельность, опрятность, воля - сомнение, стыд, зависимость от других	2	Стадия 2 ранний возраст от 1 до 3 лет
+ базальное доверие к миру, оптимизм, стремление к жизни - базальное недоверие к	1	Стадия 1 младенчество

миру, пессимизм, стремление к смерти	!

Психосоциальная концепция развития личности Эриксона

Восьмой кризис переживается во время старения. Он знаменует собой завершение предшествующего жизненного пути, а разрешение зависит от того, как этот путь был пройден. Достижение человеком *цельности* основывается на подведении им итогов своей прошлой жизни и осознании ее как единого целого, в котором уже ничего нельзя изменить. Если человек не может свести свои прошлые поступки в единое целое, он завершает свою жизнь в страхе перед смертью и в отчаянии от невозможности начать жизнь заново.

3. Психологические особенности возрастных периодов

Этапы формирующейся психики ребенка можно разделить на:

1) моторный - до года;
2) сенсомоторный - до 3 лет;
3) аффективный - с 3 до 12 лет;
4) идеаторный - с 12 до 14 лет.

1. Моторный этап развития психики.

Созревание моторики, ее совершенствование и дифференциация происходят на протяжении всей жизни индивидуума. Моторный же этап развития весьма непродолжителен (от рождения и до года). Реакции ребенка в первые дни и месяцы жизни - рудименты последующих психических реакций - это в первую очередь двигательные реакции (крик, плач, двигательное беспокойство). Они возникают в ответ на голод, холод И изменения положения тела.

2. Сенсомоторный период развития психики.

С полугода и до 6-7 лет значение формирующихся моторных реакций продолжает оставаться ведущим. Однако они утрачивают «чисто» двигательный характер и становятся более сложными - «сенеомоторными» - актами.

Моторные реакции, приобретая в ходе усложнения сенсомоторный характер, становятся основой для формирования «психомоторных», т. е. таких двигательных актов, которые носят уже осознанный характер.

Сенсомоторная дифференциация является базой формирования всех психических функций: перцепции (восприятия), внимания, целенаправленной деятельности (воли), аффектных реакций, мышления и сознания.

Важной особенностью сенсомоторного периода развития ребенка является формирующаяся у него способность к
сопоставлению и противопоставлению воспринимаемых объектов и образов представления их.

Сложная сенсомоторная дифференциация является основой для формирования уже в дошкольном возрасте первых понятий, умозаключений, категорий абстрактного и причинного мышления. Наиболее отчетливо этап сенсомоторного периоды, развития завершается формированием у ребенка представления «схемы тела» (к 6-7 годам); это выступает вначале в виде ориентировки ребенка в сторонах тела, уверенно на себе, а нередко уже и на собеседнике.

Значение сенсорного развития в раннем и дошкольном детстве трудно переоценить. Именно этот возраст наиболее благоприятен для совершенствования деятельности органов чувств, накопления представлений об окружающем мире. Выдающиеся зарубежные ученые в области дошкольной педагогики (Ф. Фребель, М. Монтессори, О. Декроли), известные представители отечественной дошкольной педагогики и психологии

(Е. И. Тихеева, А. В. Запорожец, А. П. Усова, Н. П. Сакулина и др.) справедливо считали, что сенсорное воспитание, направленное на обеспечение полноценного сенсорного развития, является одной из основных сторон дошкольного воспитания.
Главное направление сенсорного воспитания должно состоять в вооружении ребенка сенсорной культурой.
Понятие «сенсорная культура» вошло в дошкольную педагогику благодаря работам М. Монтессори. Однако она считала, что для приобретения такой культуры достаточно систематически упражнять органы чувств ребенка в различении формы, цвета, величины и других свойств предметов. Сенсорная культура ребенка - результат усвоения им сенсорной культуры, созданной человечеством (общепринятые представления о цвете, форме и других свойствах вещей).
3. Аффекпшный этап развития психики.
Данный этап развития психики продолжается с 3 до 12 лет. Чувства, аффективные реакции значительно более общи, чем другие явления психики.
По мере развития идеаторной сферы ребенка аффективные реакции его все более усложняются. Образы непосредственно воспринятого пересочетаются то с радужными, то с неприятными образами представлений. Возникает первичное осмысленно э предвидение приятного или неприятного, доброго или злого.
4. Идеаторпый этап развития психики.
Он начинается еще в глубине сенсомоторного этапа развития и находит свое выражение в сложных формах пересочетания представления, в появлении и развитии речи, формировании простых и усложняющихся понятий, суждений, умозаключений. Однако истинное начало его должно быть датировано возрастом 11-12 лет. В это время при продолжающемся усложнении и обогащении сознания ребенка понятиями, суждениями возникает возможность строить самостоятельные сложные умозаключения. Ребенок все больше обретает возможность наряду с практическим оперированием непосредственно наличествующими объектами и представлениями о них строить предварительный план действий, поступков в уме.
Период этот знаменателен и другим: на основе присущего индивидууму темперамента и сложившегося в детстве характера завершается формирование личности. Без социальной среды и, в частности, без осознания индивидуумом своей общественной, социальной принадлежности зрелая личность не существует. Она всегда является следствием взаимопроникновения видового (темперамента), индивидуального (характер) и общественного, социального опыта.

3.1. Кризис новорожденности

Первый критический период развития ребенка - период новорожденности.
Психоаналитики говорят, что это первая травма, которую переживает ребенок, и она настолько сильна, что вся последующая жизнь проходит под знаком этой травмы.
Кризис новорожденности - промежуточный период между внутриутробным и внеутробным образом жизни. Если бы с новорожденным существом не было взрослого человека, то через несколько часов это существо должно было погибнуть. Переход к новому типу функционирования обеспечивается только взрослым. Взрослый охраняет ребенка от яркого света, защищает его от холода, оберегает от шума, обеспечивает питанием и т. д.
Ребенок наиболее беспомощен в момент своего рождения. У него нет ни единой сложившейся формы поведения. В ходе антропогенеза практически исчезли какие бы то ни было инстинктивные функциональные системы. К моменту рождения у ребенка нет ни одного заранее сформированного поведенческого акта. Все складывается при жизни. В этом и заключается биологическая сущность беспомощности.
Наблюдая новорожденного, можно видеть, что даже сосанию ребенок учится.

Терморегуляция отсутствует. Правда, у ребенка есть врожденные рефлексы (хватательный, рефлекс Робинсона и др.). Однако эти рефлексы не служат основой для формирования человеческих форм поведения. Они должны отмереть для того, чтобы сформировался акт хватания или ходьба.

Таким образом, период времени, когда ребенок отделен от матери физически, но связан с ней физиологически, и составляет период новорожденности. Этот период характеризуется катастрофическим изменением условий жизни, помноженным на беспомощность ребенка. Все это могло бы привести к гибели ребенка, если бы не сложилась особая социальная ситуация его развития. С самого начала возникает ситуация объективно необходимых отношений между ребенком и взрослым. Все условия жизни ребенка сразу же социально опосредованы.

Первый объект, который ребенок выделяет из окружающей действительности, - человеческое лицо. Может быть, это происходит потому, что это раздражитель, который чаще всего находится с ребенком в самые важные моменты удовлетворения его органических потребностей.

Из реакции сосредоточения на лице матери возникает важное *новообразование периода новорожденности - комплекс оживления.* Комплекс оживления - это эмоционально-положительная реакция, которая сопровождается движениями и звуками. До этого движения ребенка были хаотичны, нескоординированы. В комплексе зарождается координация движений. Комплекс оживления - это первый акт поведения, акт выделения взрослого. Это и первый акт общения. Комплекс оживления - это не просто реакция, это попытка воздействовать на взрослого.

Комплекс оживления - основное новообразование критического периода. Оно знаменует собой конец новорожденности и начало новой стадии развития - младенчества. Поэтому появление комплекса оживления представляет собой психологический критерий конца кризиса новорожденности. Физиологический критерий конца новорожденности - появление зрительного и слухового сосредоточения, возможность появления условных рефлексов на зрительные и слуховые раздражители.

3.2. Стадия младенчества

Социальная ситуация неразрывного единства ребенка и взрослого содержит в себе противоречие: ребенок максимально нуждается во взрослом и в то же время не имеет специфических средств воздействия на него. Это противоречие решается на протяжении всего периода младенчества.

Социальная ситуация общей жизни ребенка с матерью приводит к возникновению нового типа деятельности - непосредственного эмоционального общения ребенка и матери. Специфическая особенность этого типа деятельности состоит в том, что предмет этой деятельности - другой человек. Но если предмет деятельности - другой человек, то эта деятельность суть общение. Со стороны взрослого ребенок становится предметом деятельности. Со стороны ребенка можно наблюдать возникновение первых форм воздействия на взрослого. Так, очень скоро голосовые реакции ребенка приобретают характер эмоционально активного призыва, хныканье превращается в поведенческий акт, направленный на взрослого человека. Это еще не речь в собственном смысле слова, пока это лишь только эмоционально-выразительные реакции.

Общение в этот период должно носить *эмоционально-положительный характер.* Тем самым у ребенка создается эмоционально-положительный характер. Тем самым у ребенка создается эмоционально-положительный тонус, что служит признаком физического и психического здоровья.

Большинство исследователей отмечали, что отрыв ребенка от матери в первые годы жизни вызывает значительные нарушения в психическом развитии ребенка, что накладывает неизгладимый отпечаток на всю его жизнь. Описаны многочисленные

симптомы нарушения поведения и задержки психического и физического развития детей, воспитывавшихся в детских учреждениях. Несмотря на то, что уход, питание, гигиенические условия в этих учреждениях были хорошими, процент смертности был очень большим. Во многих работах указывается, что в условиях госпитализма страдает предречевое и речевое развитие, разлука с матерью сказывается на развитии познавательных функций, на эмоциональном развитии ребенка. Способность ребенка любить окружающих тесно связана с тем, сколько любви он получил сам и в какой форме она выражалась.

Социальная ситуация психического развития ребенка младенческого возраста - *ситуация неразрывного единства ребенка и взрослого,* социальная ситуация комфорта.

К 9 месяцам (начало кризиса первого года) ребенок становится на ножки, начинает ходить. Главное в акте ходьбы не только то, что расширяется пространство ребенка, но и то, что ребенок отделяет себя от взрослого. Впервые происходит раздробление единой социальной ситуации «Мы», теперь не мама ведет ребенка, а он ведет маму, куда хочет. *Ходьба - первое основное новообразование младенческого возраста,* знаменующее собой разрыв старой ситуации развития.

Второе основное новообразование этого возраста - появление первого слова. Особенность первых слов в том, что они носят характер указательных жестов. Ходьба и обогащение предметных действий требуют речи, которая бы удовлетворяла общение по поводу предметов. Речь, как и все новообразования возраста, носит переходный характер. Это автономная, ситуативная, эмоционально окрашенная речь, понятная только близким. Это речь специфическая по своей структуре, состоящая из обрывком слов. Но какой бы ни была эта речь, она представляет собой новое качество, которое может служить критерием того, что старая социальная ситуация развития ребенка распалась. Там, где было единство, стало двое: взрослый и ребенок. Между ними выросло новое содержание - предметная деятельность.

3.3. Ранний возраст

Как подчеркивал Д. Б. Эльконин, в конце первого года жизни социальная ситуация полной слитности ребенка со взрослым взрывается изнутри. В ней появляются двое: ребенок и взрослый. В этом суть кризиса первого года жизни. В этом возрасте ребенок приобретает некоторую степень самостоятельности: появляются первые слова, ребенок начинает ходить, развиваются действия с предметами. Однако диапазон возможностей ребенка еще очень ограничен.

Социальная ситуация развития в раннем возрасте такова: «Ребенок-ПРЕДМЕТ-взрослый». В этом возрасте ребенок целиком поглощен предметом.

Социальная ситуация совместной деятельности ребенка и взрослого содержит в себе противоречие. В этой ситуации способ действия с предметом, образец действия принадлежит взрослому, а ребенок в то же время должен выполнять индивидуальное действие. Это противоречие решается в новом типе деятельности, который рождается в период раннего возраста. Это *предметная деятельность, направленная на усвоение общественно выработанных способов действия с предметами.* Общение в этом возрасте становится формой организации предметной деятельности. Оно перестает быть деятельностью в собственном смысле слова, так как мотив перемещается от взрослого на общественный предмет. Общение выступает здесь как средство осуществления предметной деятельности, как орудие для овладения общественными способами употребления предметов. Несмотря на то, что общение перестает быть ведущей деятельностью в раннем возрасте, оно продолжает развиваться чрезвычайно интенсивно и становится речевым. Общение, связанное с предметными действиями, не может быть только эмоциональным. Оно должно стать опосредованным словом, имеющим предметную отнесенность.

Речь имеет чрезвычайно существенное значение для развития восприятия. Без языка, например, выделение фигуры из фона было бы задержано. В предметной деятельности происходит развитие восприятия. Никакое развитие предметных действий невозможно без ориентации на отдельные признаки предмета. Важно выделение в предмете свойств, которые ориентируют предметные действия. Происходит выделение пространственных отношений между предметами, что также важно для осуществления предметных действий.

Итак, что же главное в развитии ребенка раннего возраста? Все основные новообразования связаны с развитием основного типа деятельности: *развитие восприятия, интеллекта, речи.* Благодаря отделению действия от предмета происходит сравнение Своего действия с действием взрослого человека (ребенок называет себя другими именами). Как только ребенок увидел себя в другом, он увидел себя самого - и появился феномен «Я сам». Его возникновение приводит к полному распаду прежней социальной ситуации, что проявляется в кризисе трех лет.

3.4. Кризис трех лет

Знаменитый кризис трех лет впервые был описан Эльзой Келер в работе «О личности трехлетнего ребенка». Ею были выделены несколько важных симптомов этого кризиса.

1. Негативизм. Это отрицательная реакция, связанная с отношением одного человека к другому человеку. Ребенок отказывается вообще подчиняться определенным требованиям взрослых. Негативизм нельзя смешивать с не-
послушанием. Непослушание бывает и в более раннем возрасте.
2. Упрямство. Это реакция на свое собственное решение. Упрямство не следует смешивать с настойчивостью. Упрямство состоит в том, что ребенок настаивает на своем требовании, на своем решении. Здесь происходит выделение личности и выдвигается требование, чтобы с этой личностью считались.
3. Строптивость. Близка к негативизму и упрямству, но имеет специфические особенности. Строптивость носит более генерализованный и более безличный характер. Это протест против порядков, которые существуют дома.
4. Своеволие. Стремление к эмансипации от взрослого. Ребенок сам хочет что-то делать. Отчасти это напоминает кризис первого года, но там ребенок стремился к физической самостоятельности. Здесь речь идет о более глубоких вещах - о самостоятельности намерения, замысла.
5. Обесценивание взрослых.
6. Протест-бунт, который проявляется в частых ссорах с родителями.
7. В семье с единственным ребенком встречается стремление к деспотизму. Ребенок проявляет деспотическую власть по отношению ко всему окружающему и изыскивает для этого множество способов.

Кризис трех лет представляет собой ломку взаимоотношений, которые существовали до сих пор между ребенком и взрослым. К концу раннего возраста *возникает тенденция к самостоятельной деятельности,* которая знаменует собой то, что взрослые больше не закрыты для ребенка предметом и способом действия с ним, а как бы впервые раскрываются перед ним, выступают как носители образцов действий и отношений в окружающем мире.

Феномен «Я сам» означает не только возникновение внешне заметной самостоятельности, но и одновременно отделение ребенка от взрослого человека. В результате такого отделения взрослые как бы впервые возникают в мире детской жизни. Мир детской жизни из мира, ограниченного предметами, превращается в мир взрослых людей.

Из новообразований кризиса трех лет возникает тенденция к самостоятельной деятельности, в то же время похожей на деятельность взрослого - ведь взрослые

выступают для ребенка как образцы, и ребенок хочет действовать, как они. Тенденция жить общей жизнью со взрослым проходит через все детство; ребенок, отделяясь от взрослого, устанавливает с ним более глубокие отношения.

3.5. Дошкольный возраст

Социальная ситуация совместной деятельности ребенка со взрослым распадается. Отделение от взрослого создает новую социальную ситуацию, в которой ребенок стремится к самостоятельности. Тенденция естественна и постоянна. Так как ребенок уже открыл, что существуют взрослые, то перед ним возникает сложный мир взрослых людей. До этого времени ребенок привык жить вместе со взрослыми. Эта тенденция сохраняется, но должна быть другая совместная жизнь - жизнь ребенка в *жизни взрослых.* Но ребенок не может еще принять участие в той жизни, которую ведут взрослые, и тенденция превращается в *идеальную форму* совместной со взрослыми жизни. Такой формой идеальной совместной жизни со взрослыми становится для ребенка *игра.*

Игра исторически возникла на грани перехода родового строя в новые общественные формации, когда началось общественное разделение труда. В это время ребенок был как бы вытолкнут из сферы материального производства и предоставлен самому себе. Появились «детские сообщества», в которых дети воспроизводили жизнь взрослых.

Единица игры включает следующие компоненты:

1) роль взрослого человека, которую ребенок берет на себя;
2) мнимая ситуация, создаваемая для воплощения ребенком своей роли в жизнь; содержание этой ситуации составляет замещение предметов (игрушки);
3) игровые действия; так как ребенок имеет дело не с теми предметами, которые использует взрослый, то с ними нельзя работать так, как работает взрослый.

Таким образом, игра сенситивна к сфере человеческих отношений и общественных функций. *В игре воссоздается общий смысл человеческого труда, норм и способов взаимоотношения людей.* В ней в идеальной форме воспроизводится смысл человеческой деятельности и система тех отношений, в которые вступают взрослые люди в их реальной жизни. Игра имеет громадное значение для развития личности ребенка.

Развитие игры на протяжении дошкольного возраста идет по нескольким линиям.

1. *Сюжеты игр* бесконечно многообразны, и у разных народов преимущество отдается своим сюжетам. Однако можно выявить общую линию из развития: от игр с бытовыми сюжетами к играм с «производственными» сюжетами (труд, обслуживание), а далее - с общественно-политическими сюжетами. Это дает детям возможность воспроизводить самые различные свойства человеческой деятельности и, кроме того, позволяет вовлекать в игру любое количество детей, т. е. воспроизводить более широкую систему отношений. Через игру ребенок может, однако, воспринять любую мораль - и хорошую, и плохую, ибо он играет в реальную жизнь.
2. *Отношение между воображаемой ситуацией и правилом.* Вначале правило игры скрыто за ролью. Л. С. Выготский полагал, что все игры с правилами возникли из игр в мнимой ситуации. Когда воображаемая ситуация свертывается, то правило развертывается.
3. *Изменяется характер переноса значений с одного предмета на другой.* Сначала требуется какое-то внешнее сходство игрушки с реальным предметом. Позднее сходство постепенно теряет свою важность.
4. Сами действия ребенка становятся все более и более *сокращенными,* превращаясь в символические.

К. Оталора выявила наиболее характерные виды игр:

- игра-развлечение - ее цель развеселить участников (например догнать друг друга и пощекотать);
- игра-упражнение - отсутствует сюжет, преобладают физические действия, которые

несколько раз повторяются (ползать по бревну, бороться друг с другом и т. п.)
- сюжетная игра есть воображаемая ситуация и игровые действия;
- процессуально-подражательная игра - воспроизведение действий или ситуаций, которые ребенок наблюдает в реальной жизни;
- традиционная игра - та, которая передается из поколения в поколение, имеет правила.

Детская игра имеет историческую и социальную природу, а не биологическую. В разных культурах и обществах детские игры меняют свое содержание и формы.

В игре существуют два плана отношений детей: 1) игровые (отношения детей друг к другу как к ролям); 2) реальные (отношения детей между собой). На первых этапах ведущими выступают реальные отношения - они сохраняются и в распределении ролей в игре. По мере развития игр реальные отношения начинают подчиняться игровым.

Игра развивается не столько вокруг мотивационной и смысловой деятельности людей. Этому содействует сведение до минимума операциональной и увеличение символической стороны деятельности в игре. Значение символики заключается не только в том, что она создает для ребенка поле значений, но и позволяет ему воспроизводить в игре систему отношений взрослых, систему моральных отношений, абстрагируясь от вещной и операциональной сторон.

Перенос значений в игре - путь к символическому мышлению. Подчинение правилам в игре - школа произвольного поведения. Но эти два аспекта психики могут развиваться у ребенка не только в игре, а, например, и в процессе рисования, конструирования и т. д.

Есть одна функция интеллекта, в которой роль игры еще не оценена должным образом. Детское мышление имеет свои характерные черты. Одна из них - феномен центрации; ребенок видит окружающий мир только с той позиции, в которой он стоит. В игре же ребенок все время «вращается», меняет свою позицию. Одни и те же предметы открываются перед ним с разных сторон. Иными словами, *игра служит децентрации детей, что способствует становлению у них логического мышления.*

Кроме игры в дошкольном возрасте есть, конечно, и другие виды деятельности, например, ее продуктивные виды (рисование, лепка и т. д.). Характерная их черта состоит в том, что они имеют замысел, который реализуется в известных "Условиях при использовании известных материалов и с помощью известных орудий. По своей психологической структуре эти виды деятельности сходны с серьезной продуктивной деятельностью. Некоторые психологи их называют творческими.

Продукты деятельности ребенка имеют порой странный характер - синяя корова, зеленая лошадь на красном лугу и т. д. Дело в том, что на каком-то этапе становления этой деятельности ребенок лишь овладевает материалом. Здесь свойства предмета сами становятся для ребенка предметом познания; это своеобразные формы моделирования окружающей действительности, в которых происходит абстрагирование тех свойств, которые с помощью данного материала могут быть ребенком вычленены.

Ребенок должен только овладеть объективированными эталонами размещения и упорядочивания предметных свойств (гаммой цветов, отношениями величин и т. д.). Когда ребенок получает эти эталоны, то процесс его творчества меняется: на представления ребенка накладываются эталоны, затем ребенок переходит к индивидуализированному эталону и индивидуализированной форме продуктивной деятельности. Именно сообщение детям объективированных эталонов открывает в последующем возможность создания ими своих, индивидуальных форм. Эти эталоны в конце концов себя изживают.

В дошкольном возрасте, как известно, есть еще и *учение.* При этом очень важно следующее: чтобы ребенок учился по программе, составленной взрослым, необходимо, чтобы он ее принял. Но возможность учить детей по известной программе еще не означает, что они могут обучаться в школе. Например, научить читать дошкольников можно, но в школу ходить они еще не могут. Нужно не только уметь учиться по определенной программе, но и быть к этому *личностно* подготовленными. Этой

подготовленности у дошкольников нет, она начинает у них возникать лишь в самом конце этого возраста.

Дадим краткое описание особенностей мышления детей в дошкольном возрасте. По Пиаже, *мышление в этот период находится на уровне конкретных операций,* т. е. оно - наглядно-образное. Феномен центрации - основная особенность, которая обусловливает остальные его характеристики: отсутствие понимания противоречий, отсутствие дискурсивности. С этим связана эгоцентрическая логика ребенка.

Л. С. Выготский характеризовал мышление дошкольников по содержанию основных мысленных образований (синкретов, комплексов, псевдопонятий), которые, к сожалению, до сих пор еще очень мало изучены.

П. Я. Гальперин предположил, что математическое мышление дошкольника из центрированного в объективное можно перевести посредством овладения ребенком объективно выработанными, общественно закрепленными мерами и эталонами, которые позволяют ему измерять количественные особенности объекта. Л. Ф. Обухова (1972) в своем экспериментальном исследовании, проведенном на основе формирующего эксперимента, подтвердила эту важную гипотезу.

Дошкольный возраст - время интенсивного *развития у детей ориентировочной основы их действий.* Ориентация и пробы превращаются в развернутую поисковую деятельность, которая является одним из оснований мышления дошкольников.

Вместе с тем дошкольный период - один из периодов становления личности, которая включает в себя систему мотивов (их соподчинение) и первичные этические нормы. Личность - это такой субъект, деятельность которого регулируется соподчиненными мотивами и этическими нормами и правилами. Хорошо известно, что именно в дошкольном возрасте *у детей возникает и развивается произвольное поведение.* Произвольность - наличие не столько цели, сколько средств и способов осуществления этой цели, что выступает как важное психологическое обеспечение личности ребенка.

В дошкольном возрасте *возникают также элементы самосознания,* первые элементы самооценки и оценки, которыми характеризуется его конец. У ребенка уже наблюдается тенденция к осуществлению реальной общественно значимой и оцениваемой деятельности, отличной от игры. Выражается эта тенденция в желании ребенка быть школьником.

С концом дошкольного детства связан *кризис 7 лет,* один из основных симптомов которого - *потеря ребенком непосредственности.* При этом дети нередко начинают манерничать и паясничать. Представим, к примеру, хромого ребенка. Будучи дошкольником, он не обращал внимания на издевательства своих товарищей. Он мог часто плакать, но это в нем не оставляло следа. Вдруг он стал отказываться выходить на улицу, замкнулся в себе, хотя и не подавал виду, что огорчен. Происходящие переживания при их конце11трации привели ребенка к потере непосредственности и даже к манерничанью как особому способу самозащиты.

Примером этого кризиса может быть симптом «горькой конфеты», когда ребенку плохо, но он старается этого не показать, и если за плохую работу ребенок оценивается хорошо, то это его огорчает. Возникают трудности воспитания, ребенок замыкается в себе и становится неуправляемым. Нужно отметить, что кризис 7 лет изучен пока очень мало.

3.6. Младший школьный возраст

Это период детства, ведущей в котором становится *учебная деятельность.* С момента поступления ребенка в школу она начинает опосредовать всю систему его отношений. Один из ее парадоксов заключается в следующем: будучи общественной по своему смыслу, содержанию и форме, она вместе с тем осуществляется сугубо индивидуально, а ее продукты есть ^продукты индивидуального усвоения.

В процессе учебной деятельности *ребенок осваивает знания и умения, выработанные человечеством.* Но ребенок их не изменяет. Что же тогда он делает? Оказывается, что предметом изменения в учебной деятельности является сам ее субъект. Конечно, субъект

изменяется в любой другой деятельности, но нигде больше он не становится *специальным предметом* изменения. Именно субъект учебной деятельности ставит перед собой задачу измениться посредством ее развернутого осуществления.

Вторая особенность этой деятельности - *приобретение ребенком умения подчинять свою работу на различных занятиях массе обязательных для всех правил как общественно выработанной системе.* Подчинение правилам формирует у ребенка умение регулировать свое поведение и тем самым более высокие формы произвольного управления им.

Учебная деятельность имеет следующую структуру: 1) учебные задачи, 2) учебные действия, 3) действие контроля, 4) действие оценки. Эта деятельность связана прежде всего с усвоением младшими школьниками теоретических знаний, т. е. таких, в которых раскрываются основные отношения изучаемого учебного предмета. При решении учебных задач дети овладевают общими способами ориентации в таких отношениях. Учебные действия направлены на усвоение детьми именно данных способов.

Важное место в общей структуре учебной деятельности занимают еще действия контроля и оценки, которые позволяют школьникам тщательно проследить правильное выполнение только что указанных учебных действий, а затем выявить и оценить успешность решения всей учебной задачи.

Основным новообразованием младшего школьного возраста является отвлеченное словесно-логическое и рассуждающее мышление, возникновение которого существенно перестраивает другие познавательные процессы детей; так, память в этом возрасте становится мыслящей, а восприятие - думающим. Благодаря такому мышлению, памяти и восприятию дети способны в последующем успешно осваивать подлинно научные понятия и оперировать ими. *Другим важным новообразованием этого возраста можно назвать умение детей произвольно регулировать свое поведение и управлять им, что становится важным качеством личности ребенка.*

Поступление в школу значительно расширяет круг социальных контактов ребенка, что неизбежно влияет на его «Я-концепцию». Школа способствует самостоятельности ребенка, его эмансипации от родителей, предоставляет ему широкие возможности для изучения окружающего мира - как физического, так и социального. В школе приобретают более важное значение его собственные действия и проявления, он уже вынужден отвечать за себя сам. Здесь он сразу же становится объектом оценки с точки зрения интеллектуальных, социальных и физических возможностей. Вследствие этого школа неизбежно становится источником впечатлений, на основе которых начинается бурное развитие самооценки ребенка. В школе его достижения и неудачи приобретают официальный характер, постоянно регистрируются и провозглашаются публично. В результате ребенок оказывается перед, необходимостью принять дух этого оценочного подхода, который отныне будет пронизывать всю его школьную жизнь. Если в учебных ситуациях школьник будет получать преимущественно отрицательный опыт, то вполне возможно, что у него сформируется не только негативное представление о себе как об учащемся, но и негативная общая самооценка, что обрекает его на неудачу. В школе стало также традицией делать успеваемость предметом конкурентной борьбы; при этом страх детей потерпеть в ней поражение используется как основное средство учебной мотивации. Тем самым в самой системе образования заложено формирование потенциально заниженной самооценки у детей, а это ведет к тому, что большинство из них будут ощущать себя неспособными к учебе или вообще неудачниками. Поэтому нет ничего удивительного в том, что средняя самооценка школьников в интервале от второго до седьмого класса характеризуется устойчивым и неуклонным снижением.

Характерными в этом плане являются данные, полученные Ричером (1968), который провел обследование подростков, оставивших школу до ее окончания. Оно убедительно показало, что для молодых людей, успеваемость которых в школе была невысокой, период, последовавший за уходом из школы, стал временем психологии возрождения после эмоционального стресса и ощущения неполноценности, сопровождавших их в

школьной жизни. В школе мальчики на первых порах сталкиваются с более серьезными проблемами, поэтому им труднее развивать позитивную самооценку. Но, в основном, начало школьной жизни вызывает снижение самооценки у всех людей. Это свидетельствует о том, что пребывание в школе рассчитано не на эмоциональное развитие, а лишь на развитие познавательное.

Не следует забывать, что в рамках школы постоянно возникают ситуации, связанные с самооценкой, вне зависимости от успехов в учебе. В их число входят, например, внешний вид, занятия спортом, взаимоотношения детей и т.д.

Представление о неспособности к чему-то может служить примером самореализующего пророчества. Его механизм прост: индивид старательно избегает ситуаций, которые могли бы изменить его «Я-концепцию». Вместо того чтобы направить усилия на преодоление своих неудач, он уходит от проблемы. В результате неспособность закрепляется не только в сознании индивида, но и в реальности. Именно объяснение неудач неумением, которое воспринимается как временное, устранимое явление, позволяет детям с позитивной «Я-концепцией» упорствовать в решении задач. Это как раз и отличает их от детей с негативной «Я-концепцией», объясняющих неуспех принципиальной неспособностью решать задачи такого рода и старающихся уклониться от дальнейшей деятельности. Ведь объяснить неудачу неспособностью означает принципиальное самоотрицание, которое может привести к росту тревожности и эмоциональным нарушениям. Неудачи вызывают более резкую самокритику. А это, в свою очередь, увеличивает неуверенность индивида в себе, ведет к депрессии, к дезадаптации личности, тормозит стремление к достижениям. Таким образом, именно механизм самопорицания, граничащего с самоотрицанием, по-видимому, отличает реакцию на неудачу детей с низкой самооценкой от реакции детей с высокой самооценкой.

На основе современных научных данных мы можем с достаточной уверенностью утверждать, что связь между успеваемостью школьников и их представлениями о своих учебных способностях носит характер взаимовлияния. Успехи в учебе способствуют росту самооценки, а самооценка, в свою очередь, воздействует на уровень учебных успехов через механизмы ожиданий, притязаний, стандартов, мотивации и уверенности в своих силах. Таким образом, низкая самооценка подрывает уверенность школьника в своих силах и формирует у него низкий уровень ожиданий, а низкая успеваемость снижает самооценку. Некоторые исследователи указывают, что в возрасте девяти лет самооценка детей резко падает, что свидетельствует о наличии в школьной жизни стрессогенных для ребенка факторов и о том, что школьная организация в целом никак не ориентирована на создание для учащихся благоприятной эмоциональной атмосферы.

После младшего школьного возраста наступает критический период в 11-12 лет, а затем подростковый возраст и ранняя юность. Эти возрасты представляют большой интерес как для психологии, так и для практической педагогики.

Идеи гуманизации принимаются учителями как важные для создания школы нового типа. Но в своей реальной деятельности учителя демонстрируют несколько иной тип поведения. На первом месте у них стоит процесс передачи знаний, контроль, повышение уровня собственных знаний и другие, именно учебные моменты. Это отмечают от 70 до 80% учителей. Причем данный процесс ярко представлен как в поведении, так и в ориентациях, удовлетворенности определенными элементами своего труда. Формы деятельности, которые ориентированы на ребенка, связаны с осознанием его индивидуальных особенностей, помощью ему, представлены значительно слабее, их отмечают от 15 до 30% учителей.

В своем поведении и ориентациях учителя, разделяющие идею гуманизации, не во всем претворяют её в жизнь. Они предпочитают работать с «удобными» детьми (любознательными, добросовестными, способными и добрыми), «неудобных» они стараются избегать, хотя прекрасно понимают, что именно последние нуждаются в более частых контактах и заботе. Особое внимание (именно с точки зрения гуманизации школы)

привлекает достаточно широко реализуемая идея классов с дифференцированным обучением. Разделение учеников на сильных и слабых, конечно, решает проблему скорости обучения более сильных школьников, более эффективной работы учителя. Но одновременно такое обучение ставит другую проблему: дети с первых классов (или несколько позже) сразу получают явно пониженный по отношению к другим статус (по учебе, а также социальный). У них падает мотивация на учебу, создается эффект низкого социального статуса. Уже сегодня многие учителя отмечают, что отсутствие сильных ребят в классе замедляет развитие учеников, их стремление к достижению успехов и в учебе, и в контактах.

3.7. Подростковый возраст

Биологические модели развития. По теории С. Холла индивидуальное развитие (онтогенез) повторяет этапы развития мирового уровня человечества (филогенеза).

Онтогенез	Филогенез
Младенчество	Животная фаза развития
Детство, 8-12 лет (предподростковый)	Собирательство, рыболовство, охота.
Отрочество, 12-13 лет (начало полового созревания)	Аграрный период, зарождение культуры. Начало цивилизации.
Юность, 14-25 лет	Эпоха романтизма.

«Закон рекапитуляции» - главный закон психологии развития по С. Холлу, но его критики утверждают, что он мешает понять конкретные закономерности психического развития.
Э. Кречмер и Э. Йене предположили связь между физическим типом личности и особенностями его развития на основе своих разработок (типология личности на основе некоторых биологических факторов). Кречмер считал, что всех людей можно расположить на оси:

Циклоидные	Шизоидные
(легковозбудимые, непосредственные)	(замкнутые, неконтактные)

Его последователь К. Конрад предположил, что эти характеристики применимы и к возрастным стадиям:

Предподростковый (с бурными вспышками)	Циклоидный период
Юность (тяга к самоанализу)	Шизоидный период

А. Гезел, американский психолог, описал особенности биологического созревания, интересов и поведения детей в юношеском возрасте. Переход от детства к взрослости продолжается от с до 21 года, особенно важны первые 5 лет (с 11 до 16).
10 лет - ребенок. Уравновешен, доверчив, ровен с родителями, мало заботится о внешности, легко воспринимает жизнь.
11 лет - ребенок. Импульсивен, частая смена настроения, бунт против родителей, ссоры со сверстниками.
12 лет - ребенок. Вспыльчивость частично проходит, отношение к миру более позитивно,

растет автономия от семьи, растет влияние сверстников, заботится о внешности, растет интерес к противоположному полу.
13 лет - подросток. Обращенность внутрь (интровертность), самокритичность, чувствителен к критике, критически относится к родителям, избирателен в дружбе.
14 лет - подросток. Экстраверсия, энергичен, общителен, уверенность в себе, интерес к другим людям, обсуждает себя и сравнивает с героями.
15 лет - подросток. «Приобретаются» индивидуальные различия: дух независимости, свобода от внешнего контроля, начало сознательного самовоспитания. Ранимость, восприимчивость к вредным влияниям.
16 лет - подросток. Равновесие. Мятежность уступает место жизнерадостности, увеличивается внутренняя самостоятельность, эмоциональная уравновешенность, общительность.
Но календарный возраст сам по себе не может быть основой содержательной возрастной периодизации, так как он смазывает индивидуальные различия и социальные условия восприятия.
Юношеский возраст (девочек с 13 до 19 лет, мальчиков с 14 до 22 лет) - это стадия духовного развития, хотя она и связана с комплексом психофизиологических процессов. В этот период происходит *осознание собственной индивидуальности,* открытие «Я», *появление жизненного плана,* установка на сознательное построение своей жизни, постоянное врастание в различные сферы общественной жизни. Процесс этот идет изнутри человека в открытый мир (Э. Шпрангер). Ученый делит юность на две фазы:

14-17 лет - главная проблема	Кризис, связанный со стремлением к освобождению от детской зависимости.
17-21 лет	Кризис оторванности - чувство одиночества.

Бюлер выделяет 2 фазы переходного возраста: 1) негативную, 2) позитивную:

Негативная	Позитивная
Начало в допубертатный период (беспокойство, тревога, раздражительность). Период мечтаний, противоречивых чувств, меланхолии.	Постоянная близость с природой, по-новому воспринимает искусство, появляется новый мир ценностей, потребность в интимной человеческой близости.
У девочек с 11-13 лет	Мечтает, испытывает влюбленность.
У мальчиков с 14-16 лет	Мечтает, испытывает влюбленность.

Согласно теории Левина, важнейшими процессами переходного возраста являются расширение жизненного мира личности, круга ее общения, групповой принадлежности и типа людей, на которых она ориентируется. *Поведение подростка определяется промежуточностью (маргиналъностъю) его положения.* Это проявляется в психике, для которой типичны внутренняя застенчивость, неопределенность уровня притязаний, внутренние противоречия, агрессивность, склонность к крайним точкам зрения и позициям. Конфликтность тем больше, чем резче различия между миром детства и миром взрослости.
Подростковый кризис знаменует собой *второе психологическое рождение ребенка.*

Подростком этот конфликт переживается *как страх потери «Я»,* как дилемма: быть собой со своим особым и отдельным душевным миром и индивидуальными способностями или быть вместе - с теми, кто дорог и ценим.

Объектом недовольства и беспокойства родителей, как правило, являются:

1) поведение ребенка дома или в школе - неуправляем, «не желает подчиняться школьным требованиям», «невозможно заставить за собой вымыть чашку»;

2) черты характера, расцениваемые как неприемлемые, - «на первом месте удовольствие», «сын агрессивен» и т. п. *Выделяют следующие типы самоотношения подростка:*

1. *«Самооценка» ребенка является прямым воспроизводством оценки матери.* Дети отмечают в себе прежде всего, те качества, которые подчеркиваются родителями. Если внушается негативный образ и ребенок разделяет полностью эту точку зрения, у него формируется устойчивое негативное отношение к себе с преобладанием чувства неполноценности и самонеприятия. Для ребенка с узким диапазоном социальных контактов вне семьи родительские оценки становятся единственными внутренними самооценками в силу авторитетности и значимости родителей, тесной эмоциональной связи с ними. «Неблагоприятность» этой самооценки (пусть даже и в позитивном ее варианте) заключена в опасности фиксации крайней зависимости самоотношения от прямой оценки значимых Других, что препятствует выработке собственных внутренних критериев, обеспечивающих стабильность позитивного отношения к себе, несмотря на колебания уровня самооценки.

2. *Смешанная самооценка,* в которой существуют противоречивые компоненты: один - это формирующийся у подростка образ своего «Я» в связи с успешным опытом социального взаимодействия, второй - отголосок родительского видения ребенка. Образ «Я» оказывается противоречивым. Тем не менее ребенку удается в некоторой степени разрешить конфликт: успешность взаимодействия вне семьи позволяет ему испытывать необходимое чувство самоуважения, а принимая родительские требования, он сохраняет аутосимпатию и чувство близости с родителями.

3. *Подросток воспроизводит точку зрения родителей на себя, но дает ей другую оценку.* Упрямство не называет бесхарактерностью. Поскольку для подростка этого возраста по-прежнему важны одобрение и поддержка взрослых, то ради сохранения чувства «Мы» им воспроизводится негативная оценка своего «упрямого» поведения. Но одновременно послушание означает отказ от автономности и утрату собственного «Я». Переживания этого конфликта как невозможность ответа требованиям родителей и сохранения своего «Я» приводили к тому, что подросток оценивает себя как плохого, но сильного.

4. *Подросток ведет борьбу против мнения родителей, но при этом оценивает себя в рамках той же системы ценностей.* В данном случае ребенок воспроизводит в самооценке не реальную оценку родителей, а их идеализированные ожидания.

5. *Подросток воспроизводит в самооценке негативное мнение родителей о себе, но при этом подчеркивает, что таким он и хочет быть.* Это отвержение родительских требований приводит к очень напряженным отношениям в семье.

6. *Подросток не замечает негативной оценки родителей.* Ожидаемая оценка значительно выше самооценки, хотя реальная родительская оценка является негативной. Игнорируя реальное эмоциональное отвержение со стороны родителей, ребенок трансформирует в самосознании родительское отношение так, как если бы он был любим и ценим.

Наиболее часто встречающаяся причина детскородительских конфликтов связана с родительским переживанием утраты близости с ребенком и безуспешными попытками воспитать его в строгом соответствии со своим замыслом.

Можно установить некоторые механизмы воздействия родительского отношения на самооценку ребенка. *При симметричном стиле общения* арсенал средств общения, используемый родителями, направлен *на поддержку инициативы подростка, его уверенности в себе и чувства принадлежности к семейному «Мы».* Формируется система собственных критериев самооценивания, идет развитие в направлении независимости.

Самоотношение становится менее хрупким, более стабильным. При «асимметричном» стиле посредством «маневров» и «ловушек» ребенку *навязывается представление о себе как о слабом, неспособном самостоятельно мыслить и действовать.* Следует отметить, что ребенок не пассивно относится к конфликту с родителями, а активно борется за «выживание», поддержку и сохранение самоуважения.

Выделено несколько ответных тактик, развиваемых ребенком против родительского насилия: так, в ответ на родительское доминирование ребенок отвечает открытой или скрытой борьбой за лидерство, вплоть до использования таких приемов, которые использовали родители по отношению к нему. Другая тактика - отказ от борьбы, утаивание своей позиции, принятие на себя роли потерпевшей жертвы. И, наконец, третья тактика состоит в противопоставлении «жестко отклоняющему» родительскому поведению собственного «защитного», приглашающего к сотрудничеству.

В заключение отметим, что в каждом возрасте происходят процессы адаптации, индивидуализации и интеграции. *Фазы развития личности в преддошкольном (раннем) возрасте* имеют следующие результаты: первая - *адаптацию на уровне освоения простейших навыков,* овладения языком как средством приобщения к социуму при первоначальном неумении выделить свое «Я» из окружающих представлений; вторая - *индивидуализацию, противопоставление себя окружающим:* «моя мама», «я мамина», «мои игрушки» и т. д., демонстрирование в поведении своих отличий от окружающих; третья - *интеграцию, позволяющую управлять своим поведением,* считаться с окружающими, подчиняться требованиям взрослых и предъявлять им разумные требования, с которыми взрослые готовы считаться.

Дошкольный возраст характеризуется включением ребенка в группу ровесников в детском саду, управляемую воспитательницей, которая, как правило, становится для него - наравне с родителями - наиболее референтным лицом. Три фазы развития личности внутри этого периода предполагают: *адаптацию - усвоение норм и способов одобряемого родителями и воспитателями поведения* в условиях взаимодействия с ними и друг с другом; *индивидуализацию - стремление ребенка найти в себе нечто, выделяющее его среди других детей,* либо позитивно в различных видах самодеятельности, либо в шалостях и капризах, - ив том и в другом случае ориентируясь не столько на оценку других детей, сколько - родителей и воспитателей; *интеграцию - гармонизацию неосознаваемого стремления дошкольника обозначить своими действиями собственную неповторимость* и готовность взрослых принять только то в нем, что соответствует общественно обусловленной и важнейшей для них задаче обеспечения его перехода на новый этап общественного воспитания - в школу, т. е. в третий период развития личности.

В младшем школьном возрасте ситуация формирования личности во многом напоминает предшествующую. Три фазы, ее образующие, дают школьнику возможность войти в совершенно новую для него группу одноклассников, которая из-за отсутствия совместно распределенной учебной деятельности имеет первоначально диффузионный характер. Эта группа управляется учительницей. Последняя оказывается, по сравнению с воспитательницей детского сада, еще более референтной для детей, в связи с тем что она, используя аппарат отметок, регулирует взаимоотношения ребенка с другими взрослыми, прежде всего с родителями, формирует их отношение к нему и его отношение к себе «как к другому». Примечательно, что *фактором развития личности младшего школьника является* не столько сама учебная деятельность, сколько *отношение взрослых к успеваемости, дисциплине и прилежанию ребенка.* Максимальное значение учебная деятельность как личностнообразующий фактор, по-видимому, приобретает в старшем школьном возрасте, характеризующемся сознательным отношением к учебе.

На примере подросткового возраста можно показать, что микроциклы развития личности протекают для одного и того же школьника параллельно в различных референтных группах, конкурирующих по своей значимости для него. Успешная интеграция в одной из них (например, в школьном драматическом кружке или в гетерогенной по признаку пола

диаде на стадии первой влюбленности) может сопровождаться дезинтеграцией в дворовой компании, в которой подросток до этого без затруднений прошел фазу адаптации. Индивидуальные качества, ценимые в одной группе, отвергают в другой, где доминируют иная деятельность и иные ценностные ориентации, блокирующие возможности успешного интегрирования в ней.

В отечественной и зарубежной детской психологии накоплен значительный материал, дающий основание для выделения двух резких переходов в психическом развитии детей. Прежде всего, переход от раннего детства к дошкольному возрасту, известный в литературе как кризис трех лет, а также переход от младшего школьного возраста к подростковому - *«кризис полового созревания».* При сопоставлении симптоматики двух названных переходов между ними обнаруживается большое сходство. В обоих переходах появляется тенденция к самостоятельности и ряд негативных проявлений, связанных с отношениями со взрослыми.

Как показывает эта схема, каждая эпоха состоит из закономерно связанных между собой двух периодов. Она открывается периодом, в котором идет преимущественное усвоение задач, мотивов и норм человеческой деятельности и развитие мотивационно-потребностной сферы. Здесь подготавливается переход ко второму периоду, в котором происходит преимущественное усвоение способов действий с предметами и формирование операционно-технических возможностей.

Все три эпохи (раннего детства, детства, подросткового возраста) построены по одному и тому же принципу и состоят из закономерно связанных двух периодов. *Переход от одной эпохи к следующей происходит при возникновении несоответствия между операционно-техническими возможностями ребенка и задачами, и мотивами деятельности, на основе которых они формировались.* Переходы от одного периода к другому и от одной фазы к другой внутри периода изучены в психологии очень слабо.

3.8. Психологические особенности юношеского и студенческого возраста

Юношеский возраст - этап формирования самосознания и собственного мировоззрения, этап принятия ответственных решений, этап человеческой близости, когда ценности дружбы, любви, интимной близости могут быть первостепенными.

Отвечая самому себе на вопросы «Кто я? Какой я? К чему я стремлюсь?», молодой человек формирует: 1) самосознание - целостное представление о самом себе, эмоциональное отношение к самому себе, самооценку своей внешности, умственных, моральных, волевых качеств, осознание своих достоинств и недостатков, на основе чего возникают возможности целенаправленного самосовершенствования, самовоспитания; 2) собственное мировоззрение как целостную систему взглядов, знаний, убеждений своей жизненной философии, которая опирается на усвоенную ранее значительную сумму знаний и сформировавшуюся способность к абстрактно-теоретическому мышлению, без чего разрозненные знания не складываются в единую систему; 3) стремление заново и критически осмыслить все окружающее, самоутвердить свою самостоятельность и оригинальность, создать собственные теории смысла жизни, любви, счастья, политики и т. п. Для юношества свойственны максимализм суждений, своеобразный эгоцентризм мышления: разрабатывая свои теории, юноша ведет себя так, как если бы мир должен был подчиняться его теориям, а не теории - действительности. Стремление доказать свою независимость и самобытность сопровождается типичными поведенческими реакциями: «пренебрежительное отношение» к советам старших, недоверие и критиканство по отношению к старшим поколениям, иногда даже открытое противодействие. Но в такой ситуации юноша вынужден опираться на моральную поддержку ровесников, и это приводит к типичной реакции «повышенной подверженности» (неосознанная внушаемость, сознательный конформизм) влиянию ровесников, которая обусловливает единообразие вкусов, стилей поведения, норм морали (молодежная мода, жаргон,

субкультура) - даже преступления среди молодежи, как правило, носят групповой характер, совершаются под влиянием группы.

Юношеский возраст представляет собой как бы «третий мир», существующий между детством и взрослостью, т.к. биологическое - физиологическое и половое - созревание завершено (уже не ребенок), но в социальном отношении это еще не самостоятельная взрослая личность. Юность выступает как период принятия ответственных решений, определяющих всю дальнейшую жизнь человека: выбор профессии и своего места в жизни, выбор смысла жизни, выработка мировоззрения и жизненной позиции, выбор спутника жизни, создание своей семьи.

Важнейший психологический процесс юношеского возраста - становление самосознания и устойчивого образа своей личности, своего «Я». Становление самосознания происходит по нескольким направлениям:

1) открытие своего внутреннего мира - юноша начинает воспринимать свои эмоции не как производные от внешних событий, а как состояние своего «Я», появляется чувство своей особенности, непохожести на других, порой появляется и чувство одиночества («Другие люди меня не понимают, я одинок»);

2) появляется осознание необратимости времени, понимание конечности своего существования. Именно понимание неизбежности смерти заставляет человека всерьез задуматься о смысле жизни, о своих перспективах, о своем будущем, о своих целях. Постепенно из мечты, где все возможно, и идеала как абстрактного, но часто недосягаемого образца начинают вырисовываться несколько более или менее реалистичных планов деятельности, между которыми предстоит выбирать. Жизненный план охватывает всю сферу личного самоопределения: моральный облик, стиль жизни, уровень притязаний, выбор профессии и своего места в жизни. Осознание своих целей, жизненных устремлений, выработка жизненного плана - важный элемент самосознания;

3) формируется целостное представление о самом себе, отношение к себе, причем вначале осознаются и оцениваются человеком особенности его тела, внешности, привлекательности, а затем уже морально-психологические, интеллектуальные, волевые качества. Юношеские самооценки часто бывают противоречивы («Я в своем представлении - гений плюс ничтожество»). На основе анализа достигнутых результатов в разных видах деятельности, учета мнений других людей о себе и самонаблюдения, самоанализа своих качеств и способностей у юноши формируется самоуважение - обобщенное отношение к себе;

4) происходит осознание и формируется отношение к зарождающейся сексуальной чувственности. Юношеская сексуальность отличается от сексуальности взрослого человека. Если зрелая половая любовь взрослых людей представляет собой гармоническое единство чувственно-сексуального влечения и потребности в глубоком духовном общении и взаимопонимании любящих людей, то в юности эти два влечения созревают не одновременно, и к тому же по-разному у девушек и юношей. Хотя девушки раньше созревают физиологически, у них на первых порах сильнее выражена потребность в нежности, ласке, эмоциональном тепле и понимании, чем в физической близости. У юношей, наоборот, в большинстве случаев раньше появляется чувственно-сексуальное влечение к физической близости и значительно позднее возникает потребность в духовной близости, взаимопонимании. Потребность в душевном понимании и сексуальные желания очень часто не совпадают и могут быть направлены на разные объекты. По образному выражению одного ученого-сексолога, «юноша не любит женщину, к которой его сексуально физиологически влечет, и его не влечет сексуально к девушке, которую он любит, у него целомудренное отношение к девушке, вызывающей у него нежные чувства».

Из-за различных особенностей сексуального созревания девушек и юношей могут возникать взаимное непонимание, напрасные иллюзии и затем разочарование. Поскольку у девушек вначале созревает духовная потребность любви, а не сексуальная, то, как

правило, в свой первый добровольный сексуальный контакт девушка вступает с тем парнем, который ей действительно нравится, в которого она влюблена. О других судят обычно по себе, поэтому многие девушки думают, что и парень влюблен в нее, вступая с ней в сексуальную близость. Но у юношей процесс сексуального созревания и сексуальных желаний опережает этап духовной потребности в любви, поэтому порой при сильных сексуальных желаниях мужчина готов на сексуальный контакт с женщиной, которая ему безразлична или даже неприятна как человек. Вследствие этого сексуальные отношения юноши могут не сочетаться с влюбленностью, причем он предполагает, что и девушка вступает в сексуальную связь потому, что испытывает физиологические потребности секса, а не чувство любви. В такой ситуации несовпадения психосексуальных особенностей юношей и девушек часто наступают взаимные разочарования, когда девушка думает, что «он - подлец, бросил меня, обманул мою любовь», а юноша искренне возмущен: «Я ей ничего не обещал. Мы просто вместе занимались сексом, причем тут любовь и замужество».

В древнеиндийском эпосе формулу любви выразили так: «Потребности души рождают дружбу, потребности ума - уважение, потребности тела - сексуальное желание. А все три вместе рождают любовь», т. е. любовь = дружба + уважение + секс. Все эти явления могут существовать и обособленно, отдельно, но тогда это уже не любовь. И собственно секс без сочетания с духовными компонентами - дружбой, уважением - остается только сексом, не перерастая в любовь. Французы грубо шутят: «Секс - это еще не повод для знакомства, а тем более не повод для создания семьи».

Любовь с первого взгляда возможна, она вырастает из влечения, появившегося в начале знакомства, и усиливается потом дружбой, взаимоуважением. Если же влечение не подкрепляется дружбой, уважением, взаимопониманием, то влюбленность уходит, не перерастая в любовь. Влюбленность - это состояние, когда из «всех трех составляющих любви» в чувстве человека отсутствуют «потребности ума», что обусловливает своеобразное «опьянение чувством» с потерей ответственности и аналитических мыслительных способностей. В результате человек не задумывается о последствиях, не замечает недостатков избранника, не имеет взаимного уважения и осознания личностных качеств друг друга («Слепота влюбленных»). Влюбленность может перерасти в любовь (если к чувству влюбленности присоединится взаимоуважение и взаимопонимание), а может и угаснуть (что чаще бывает). Влюбленность сравнительно легко возникает и естественным путем, а также в результате своеобразных «ловушек влюбленности»: 1) ловушка «обоюдного актерства», чтоб выглядеть значительнее, интереснее в глазах друг друга; 2) ловушка «уязвленного самолюбия»; 3) ловушка «интимной удачи»; 4) ловушка «простоты отношений» и пр.

В юношеском возрасте многим приходится столкнуться с подобными «ловушками», но каждому неизбежно приходится осознать свои сексуальные устремления и сформировать свое отношение к зародившейся сексуальной чувственности - это важный компонент юношеского самосознания. Отношение молодых людей к своим сексуальным устремлениям может быть различно: 1) преувеличение физических аспектов сексуальности, разрядка сексуального напряжения с помощью циничных разговоров, сальных анекдотов и т. п.; 2) аскетизм, подчеркнуто презрительное отношение к сексуальной чувственности как к чему-то низменному, стремление подавить в себе сексуальное влечение; 3) интеллектуализм, когда сексуальную чувственность считают «неинтересной», примитивной и тем самым пытаются избавиться от нее; 4) разрядка сексуальных влечений в онанизме (профессор сексологии Свядощ считает, что «умеренный онанизм (мастурбация) в юношеском возрасте обычно носит характер саморегуляции половой функции, способствует снижению повышенной половой возбудимости и является безвредным. Но чрезмерный онанизм может ослаблять организм, и поэтому следует избегать факторов, способствующих половому возбуждению»); 5) начало половой жизни: а) вследствие появления влюбленности, б) вследствие сильных

сексуальных желаний, в) как средство доказательства своей взрослости, как средство самоутверждения и повышения своего престижа в глазах сверстников.

Взаимоотношения юношей и девушек сталкивают их с множеством моральных проблем; порой молодые люди остро нуждаются в мудром совете старших, но одновременно они хотят - и имеют на это полнее право - оградить свой интимный мир от бесцеремонного вторжения и подглядывания, от «ощупывания сердца железными рукавицами». Ибо любовь должна навсегда, на всю жизнь остаться для человека самым светлым, интимнейшим, неприкосновенным. Любовь мужчины и женщины бывает, по крайней мере, двух типов: 1) любовь как чувство предпочтения одного человека всем другим, даже, может быть, более красивым, умным и т. п. - но вам необходим именно данный один человек, вы желаете постоянно иметь возле себя объект любви, боитесь его потерять. Это любовь эгоистическая, человек заботится главным образом о себе, выступает лишь в качестве потребителя удовольствия; 2) любовь альтруистическая, когда преобладает желание не столько получать удовольствие от объекта любви, сколько все дать ему, даже в ущерб себе. В некоторых языках слово «любить» имеет только этот второй смысл (например, украинское «кохаю»). Формирование отношения к любви, своих ожиданий и установок (на эгоистический либо альтруистический тип любви), выбор спутника жизни - важнейшие проявления юношеского самосознания.

Особенности развития личности студента Слово «студент» - латинского происхождения, в переводе на русский язык означает «усердно работающий, занимающийся», то есть овладевающий знаниями.

Студент как человек определенного возраста и как личность может характеризоваться с трех сторон: 1) с психологической, которая представляет собой единство психологических процессов, состояний и свойств личности. Главное в психологической стороне - психические свойства (направленность, темперамент, характер, способности), от которых зависит протекание психических процессов, возникновение психических состояний, проявление психических образований. Однако, изучая конкретного студента, надо учитывать вместе с тем особенности данного индивида, его психических процессов и состояний;

2) с социальной, в которой воплощаются общественные отношения, качества, порождаемые принадлежностью студента к определенной социальной группе, национальности и так далее;

3) с биологической, которая включает тип высшей нервной деятельности, строение анализаторов, безусловные рефлексы, инстинкты, физическую силу, телосложение, рост, черты лица, цвет кожи, глаз, и т. д. Эта сторона в основном предопределена наследственностью и врожденными задатками, но в известных пределах изменяется под влиянием условий жизни.

Изучение этих сторон раскрывает качества и возможности студента, его возрастные и личностные особенности. Так, если подойти к студенту как к человеку определенного возраста, то для него будут характерны наименьшие величины латентного периода реакций на простые, комбинированные и словесные сигналы, оптимум абсолютной и разностной чувствительности анализаторов, наибольшая пластичность в образовании сложных психомоторных и других навыков. Сравнительно с другими периодами жизни, в юношеском возрасте отмечается наивысшая скорость оперативной памяти и переключения внимания, решения вербально-логических задач и так далее. Таким образом, студенческий возраст характеризуется достижением наивысших, «пиковых» результатов, базирующихся на всех предшествующих процессах биологического, психологического, социального развития.

Если же изучить студента как личность, то возраст 18- 20 лет - это период наиболее активного развития нравственных и эстетических чувств, становления и стабилизации характера и, что особенно важно, овладения полным комплексом социальных ролей взрослого человека: гражданских, профессионально-трудовых и др. С этим периодом

связано начало «экономической активности», под которой демографы понимают включение человека в самостоятельную производственную деятельность, начало трудовой биографии и создание собственной семьи. Преобразование мотивации, всей системы ценностных ориентации, с одной стороны, интенсивное формирование специальных способностей в связи с профессионализацией - с другой, выделяют этот возраст в качестве центрального периода становления характера и интеллекта. Это время спортивных рекордов, начало художественных, технических и научных достижений.

В исследованиях, посвященных личности студента, показывается противоречивость внутреннего мира, сложность нахождения своей самобытности и формирования яркой, высококультурной индивидуальности.

Студенческий возраст характерен и тем, что в этот период достигаются многие оптимумы развития интеллектуальных и физических сил. Но нередко одновременно проявляются «ножницы» между этими возможностями и их действительной реализацией. Непрерывно возрастающие творческие возможности, развитие интеллектуальных и физических сил, которые сопровождаются и расцветом внешней привлекательности, скрывают в себе и иллюзии, что это возрастание сил будет продолжаться «вечно», что вся лучшая жизнь еще впереди, что всего задуманного можно легко достичь.

Время учебы в вузе совпадает со вторым периодом юности, или первым периодом зрелости, который отличается сложностью становления личностных черт - процесс, проанализированный в работах таких ученых, как Б. Г. Ананьев, А. В. Дмитриев, И. С. Кон, В. Т. Лисовский, З. Ф. Есарева и др. Характерной чертой нравственного развития в этом возрасте является усиление сознательных мотивов поведения. Заметно укрепляются те качества, которых не хватало в полной мере в старших классах - целеустремленность, решительность, настойчивость, самостоятельность, инициатива, умение владеть собой. Повышается интерес к моральным проблемам (цели, образу жизни, долгу, любви, верности и др.).

Вместе с тем специалисты в области возрастной психологии и физиологии отмечают, что способность человека к сознательной регуляции своего поведения в 17-19 лет развита не в полной мере. Нередки немотивированный риск, неумение предвидеть последствия своих поступков, в основе которых могут быть не всегда достойные мотивы. Так, В. Т. Лисовский отмечает, что 19-20 лет - это возраст бескорыстных жертв и полной самоотдачи, но и нередких отрицательных проявлений.

Юность - пора самоанализа и самооценок. Самооценка осуществляется путем сравнения идеального «Я» с реальным. Но идеальное «Я» еще не выверено и может быть случайным, а реальное «Я» еще всесторонне не оценено самой личностью. Это объективное противоречие в развитии личности молодого человека может вызвать у него внутреннюю неуверенность в себе и сопровождается иногда внешней агрессивностью, развязностью или чувством непонятости.

Юношеский возраст, по Эриксону, строится вокруг кризиса идентичности, состоящего из серии социальных и индивидуально-личностных выборов, идентификаций и самоопределений. Если юноше не удается разрешить эти задачи, у него формируется неадекватная идентичность, развитие которой может идти по четырем основным линиям: 1) уход от психологической интимности, избегание тесных межличностных отношений; 2) размывание чувства времени, неспособность строить жизненные планы, страх взросления и перемен; 3) размывание продуктивных, творческих способностей, неумение мобилизовать свои внутренние ресурсы и сосредоточиться на какой-то главной деятельности; 4) формирование «негативной идентичности», отказ от самоопределения и выбор отрицательных образов для подражания.

Оперируя в основном клиническими данными, Эриксон не пытался выразить описываемые явления количественно. Канадский психолог Джеймс Марша в 1966 г. восполнил этот пробел, выделив четыре этапа развития идентичности, измеряемые степенью профессионального, религиозного и политического самоопределения молодого

человека.

1. «Неопределенная, размытая идентичность» характеризуется тем, что индивид еще не выработал сколько-нибудь четких убеждений, не выбрал профессии и не столкнулся с кризисом идентичности.
2. «Досрочная, преждевременная идентификация» имеет место, если индивид включился в соответствующую систему отношений, но сделал это не самостоятельно, в результате пережитого кризиса и испытания, а на основе чужих мнений, следуя чужому примеру или авторитету.
3. Этап «моратория» характеризуется тем, что индивид находится в процессе нормативного кризиса самоопределения, выбирая из многочисленных вариантов развития тот единственный, который может считать своим.
4. «Достигнутая, зрелая идентичность» определяется тем, что кризис завершен, индивид перешел от поиска себя к практической самореализации.

Обследовав свыше 5 тыс. старшеклассников (15-18 лет), американский психолог Морис Розенберг (1965) нашел, что для юношей с пониженным самоуважением типична общая неустойчивость образов «Я» и мнений о себе. Они больше других склонны «закрываться» от окружающих, представляя им какое-то «ложное лицо» - «представляемое Я». С суждениями типа: «Я часто ловлю себя на том, что разыгрываю роль, чтобы произвести на людей впечатление» и «Я склонен надевать «маску» перед людьми» - юноши с низким самоуважением соглашались в 6 раз чаще, чем обладатели высокого самоуважения.

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

Факт поступления в вуз укрепляет веру молодого человека в собственные силы и способности, порождает надежду на полнокровную и интересную жизнь. Вместе с тем на II и III курсах нередко возникает вопрос о правильности выбора вуза, специальности, профессии. К концу III курса окончательно решается вопрос о профессиональном самоопределении. Однако случается, что в это время принимаются решения в будущем избежать работы по специальности. По данным, приводимым В. Т. Лисовским, лишь 64% старшекурсников четырех крупнейших вузов Ленинграда однозначно решили для себя, что их будущая профессия полностью соответствует их основным склонностям и интересам. Зачастую наблюдаются сдвиги в настроении студентов - от восторженного в первые месяцы учебы в вузе до скептического при оценке вузовского режима, системы преподавания, отдельных преподавателей и т. п.

Довольно часто профессиональный выбор человека определяют случайные факторы. Это явление особенно нежелательно при выборе вуза, т. к. такие ошибки дорого обходятся и обществу, и личности. Поэтому профориентационная работа с молодыми людьми, поступающими в высшую школу, чрезвычайно важна.

Для определения способностей, необходимых для овладения той или иной профессией, которой обучают в вузе, требуется предварительное описание профессиограмм. В соответствии с требованиями, предъявляемыми профессиограммой к психике человека, выделяются три уровня: 1) абсолютно необходимые; 2) относительно необходимые; 3) желательные. Использование этих профессиограмм дает положительные результаты.

Студенческий возраст, по утверждению Б. Г. Ананьева, является сенситивным периодом для развития основных социогенных потенций человека. Высшее образование оказывает огромное влияние на психику человека, развитие его личности. За время обучения в вузе при наличии благоприятных условий у студентов происходит развитие всех уровней

психики. Они определяют направленность ума человека, т. е. формируют склад мышления, который характеризует профессиональную направленность личности. Для успешного обучения в вузе необходим довольно высокий уровень общего интеллектуального развития, в частности восприятия, представлений, памяти, мышления, внимания, эрудированности, широты познавательных интересов, уровня владения определенным кругом логических операций и т. д. При некотором снижении этого уровня возможна компенсация за счет повышенной мотивации или работоспособности, усидчивости, тщательности и аккуратности в учебной деятельности. Но есть и предел такого снижения, при котором компенсаторные механизмы не помогают, и студент может быть отчислен. В разных вузах эти уровни слегка различаются, но в общем они близки между собой, даже если сравнивать столичные и периферийные вузы, так называемые престижные и непрестижные профессии. Для успешного овладения гуманитарными профессиями в вузе человек должен обладать ярко выраженным вербальным типом интеллекта, превышающим невербальный в среднем на 16 условных единиц интеллекта. Гуманитарии должны характеризоваться широтой познавательных интересов, эрудированностью, хорошо владеть языком, иметь богатый словарный запас, уметь правильно его использовать, точно соотносить конкретные и абстрактные понятия и иметь в целом высокоразвитое абстрактное мышление. Специалисты гуманитарного профиля постоянно живут, образно выражаясь, «в мире слов», в то время как специалисты технического и естественного профиля относительно чаще обращаются к предметному и конкретному миру вещей.

Молодые люди, претендующие на поступление на естественные факультеты, должны обладать в первую очередь высокоразвитым логическим и абстрактным мышлением, способностью произвольно управлять собственными мыслительными процессами, т. е. быстро и активно сосредоточиваться на интересующем объекте, полностью отвлекаясь от всего остального. Последнее возможно лишь при наличии высокой степени концентрации внимания. Строгость и логичность суждений у них должна быть безупречной.

Качества ума, необходимые для овладения естественными профессиями, должны быть хорошо сформированы уже ко времени поступления в вуз.

Студенты естественных специальностей отличаются повышенной серьезностью и независимостью суждений. Однако им присущ низкий уровень социабельности, т. е. недостаточно развитое умение общаться с людьми. Интровертированность личности высокозначимо коррелирует с уровнем успеваемости студентов-математиков. Значит, интровертированность - необходимое условие успешного обучения в вузе, и ее также следует включить в структуру специальных способностей абитуриентов естественных факультетов. Обнаружена еще одна характерная черта личности студентов этих специальностей - самооценочные суждения у них (особенно о своих социальных свойствах) в основном неадекватны. Себя они знают плохо и в этом плане нуждаются в помощи.

Ведущие компоненты в структуре умственных способностей будущих инженеров - высокий уровень развития пространственных представлений и быстрота сообразительности. Кроме того, им необходимо иметь высокий уровень невербального, т. е. действенно-практического интеллекта.

По экспериментальным данным оказалось, что пространственные представления достигают высокого уровня развития уже у первокурсников. Этот уровень является индивидуальным максимумом к моменту поступления во втуз и в процессе обучения развивается очень незначительно. Значит, при поступлении во втуз абитуриент должен обладать высокоразвитой способностью к пространственным представлениям. Очевидно, это качество больше зависит от природных свойств индивида, в отличие от других умственных способностей, например, понятливости, сообразительности и т. п.

За время пребывания в вузе у будущих инженеров развиваются такие свойства личности, которые характеризуют положительное отношение к социально принятым нормам,

усиливается интровертированность личности, что сопутствует, как правило, интенсификации умственной деятельности и повышению ее эффективности. Однако будущим инженерам свойственна узость познавательных интересов. Так, у них снижено внимание к политической жизни страны, еще меньше их увлекают философские проблемы.

Необходимым условием успешной деятельности студента является освоение новых для него особенностей учебы в вузе, устраняющее ощущение внутреннего дискомфорта и блокирующее возможность конфликта со средой. На протяжении начальных курсов складывается студенческий коллектив, формируются навыки и умения рациональной организации умственной деятельности, осознается призвание к избранной профессии, вырабатывается оптимальный режим труда, досуга и быта, устанавливается система работы по самообразованию и самовоспитанию профессионально значимых качеств личности.

Резкая ломка многолетнего привычного рабочего стереотипа, основу которого составляет открытое И. П. Павловым психофизиологическое явление - динамический стереотип, иногда приводит к нервным срывам и стрессовым реакциям. По этой причине период адаптации, связанный с ломкой прежних стереотипов, может на первых порах обусловить и сравнительно низкую успеваемость, и трудности в общении. У одних студентов выработка нового стереотипа проходит скачкообразно, у других - ровно. Несомненно, особенности этой перестройки связаны с характеристиками типа высшей нервной деятельности, однако социальные факторы имеют здесь решающее значение. Знание индивидуальных особенностей студента, на основе которого строится система включения его в новые виды деятельности и новый круг общения, дает возможность избежать дезаптационного синдрома, сделать процесс адаптации ровным и психологически комфортным.

В проведенных исследованиях процесса адаптации первокурсников к вузу обычно выделяются следующие главные трудности: отрицательные переживания, связанные с уходом вчерашних учеников из школьного коллектива с его взаимной помощью и моральной поддержкой; неопределенность мотивации выбора профессии, недостаточная психологическая подготовка к ней; неумение осуществлять психологическое саморегулирование поведения и деятельности, усугубляемое отсутствием привычки повседневного контроля педагогов; поиск оптимального режима труда и отдыха в новых условиях; налаживание быта и самообслуживания, особенно при переходе из домашних условий в общежитие; наконец, отсутствие навыков самостоятельной работы, неумение конспектировать, работать с первоисточниками, словарями, справочниками, указателями.

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

Социальная адаптация студентов в вузе делится на: а) профессиональную адаптацию, под которой понимается приспособление к характеру, содержанию, условиям и организации учебного процесса, выработка навыков самостоятельности в учебной и научной работе; б) социально-психологическую адаптацию - приспособление индивида к группе, взаимоотношениям с ней, выработка собственного стиля поведения.

Иначе говоря, «под адаптационной способностью понимается способность человека приспосабливаться к различным требованиям среды (как социальным, так и физическим) без ощущения внутреннего дискомфорта и без конфликта со средой». Адаптация - это предпосылка активной деятельности и необходимое условие ее эффективности. В этом положительное значение адаптации для успешного функционирования индивида в той или иной социальной роли. Исследователи различают три формы адаптации студентов-первокурсников к условиям вуза:

1) адаптация формальная, касающаяся познавательно-информационного приспособления студентов к новому окружению, к структуре высшей школы, к содержанию обучения в

ней и к ее требованиям;
2) общественная адаптация, т. е. процесс внутренней интеграции (объединения) групп студентов-первокурсников и интеграция этих же групп со студенческим окружением в целом;
3) дидактическая адаптация, касающаяся подготовки студентов к новым формам и методам учебной работы в высшей школе.
Повторяем, что успешность обучения студентов зависит от многих факторов, среди которых одним из важнейших является его интеллектуальное развитие, как показатель умственной деятельности и внимание - функция регуляции познавательной деятельности.
Спрашивая первокурсников технического вуза: «С чем непривычным, новым встретились вы на первом курсе?» - мы получили следующие ответы: «С иной, в отличие от школьной, организацией обучения» - 49,3%, «С большим объемом самостоятельной работы» - 39,0%, «С особенностями самостоятельной жизни в отрыве от семьи» - 20,2%, «С новыми для меня нормами студенческого коллектива» - 12,4%. Все эти факторы очень сильно влияют на процесс адаптации студента к новым для него условиям вузовской жизни, И от того, как вчерашний школьник или, в особенности, «приезжий студент», живущий в отрыве от семьи, пройдет этот период, будет во многом зависеть качество его учебы.
Исследования показывают, что первокурсники не всегда успешно овладевают знаниями отнюдь не потому, что получили слабую подготовку в средней школе, а потому, что у них не сформированы такие черты личности, как: готовность к учению; способность учиться самостоятельно, контролировать и оценивать себя, владеть своими индивидуальными особенностями познавательной деятельности; умение правильно распределять свое рабочее время для самостоятельной подготовки. Приученные к ежедневной опеке и контролю в школе, некоторые первокурсники не умеют принимать элементарные решения. У них недостаточно развито стремление к самообразованию и самовоспитанию.
Известно, что методы обучения в вузе резко отличаются от школьных. В средней школе учебный процесс построен так, что он все время побуждает ученика к занятиям, заставляет его работать регулярно, иначе очень быстро появится масса двоек. В иную обстановку попадает вчерашний школьник, переступив порог вуза: лекции, лекции, лекции. Когда же начинаются семинары, к ним тоже, оказывается, можно не всегда готовиться. В общем, не надо каждый день что-то учить, решать, запоминать. В результате нередко в первом семестре возникает мнение о кажущейся легкости обучения в вузе, формируется уверенность в возможности все наверстать и освоить перед сессией, возникает беспечное отношение к учебе. Расплата наступает на сессии.
Многие первокурсники на первых порах обучения испытывают большие трудности, связанные с отсутствием навыков самостоятельной учебной работы, они не умеют конспектировать лекции, работать с учебниками, находить и добывать знания из первоисточников, анализировать информацию большого объема, четко и ясно излагать свои мысли.
Адаптация студентов к учебному процессу (по данным изучения регуляторной функции психики) заканчивается в конце 2-го - начале 3-го учебного семестра.
Одной из главных причин, затрудняющих адаптацию к условиям обучения в институте, свыше 50% опрошенных назвали недостаток времени для самостоятельной работы
при подготовке домашних занятий. В связи с этим почти 25% студентов приходят на занятия неподготовленными.
Одной из основных задач работы с первокурсниками является ознакомление их с методами рационализации и оптимизации самостоятельной работы.
Существующая система контроля за самостоятельной работой студентов через семинарские, практические и лабораторные занятия отнюдь не исключает пассивности и уклонения от выполнения соответствующих требований со стороны некоторой части студентов.
Большие резервы для повышения качества подготовки специалистов открывает

совершенствование контроля за знаниями студентов. Система контроля успеваемости на экзаменационных сессиях порождает нередко лишь штурмовщину, когда студент в течение нескольких дней зазубривает записанные в конспекте основные положения данного учебного курса, а после экзамена забывает их. Не случайно часть студентов не умеет работать с книгой, систематически заниматься в течение всего семестра. Для усиления контроля за учебой студентов в течение семестра устанавливаются три срока, к каждому из которых преподаватель обязан лично сообщить в деканат о текущей успеваемости своих питомцев.

Информация, полученная деканатами, распределяется по степени ее важности и содержанию и используется ими непосредственно или передается кафедрам и общественным организациям для оказания помощи отстающим студентам, поощрения успевающих, наказания нерадивых. Деканатам и кафедрам дано право по представлению преподавателей освобождать регулярно работающих и хорошо успевающих в течение семестра студентов от зачетов и экзаменов, переводить их на индивидуальный график обучения.

Еще в школе формируется своего рода «психология троечника», стремление «учиться не уча». Этот настрой переходит и в вузы. Уверенность в том, что учеба на «тройки» не помешает стать настоящим специалистом, растет от курса к курсу.

Социологическое исследование бюджета времени показывает, что рабочий день студента достаточно уплотнен и в соединении с аудиторными занятиями превышает 8-9 часов. Однако при этом обнаруживается очень большой «разброс» и разнобой в рабочем времени, определяемый различным отношением к учебе. В основном студенты ежедневно тратят от 2 и свыше 3 часов на подготовку по профилирующим предметам, и только 22,8% расходуют на это меньше 1 часа. По непрофилирующим предметам картина несколько иная. До 1 часа тратят 50,1%, до 2 часов - 22,5%. Система обучения в вузе в значительной степени рассчитана на высокий уровень сознательности, построена на интересе студентов, ибо формально в ней отсутствует жесткая система ежедневной школьной проверки, «страх» перед учителем, необходимость ежедневно готовить «уроки». Некоторые студенты, выдержав сложный и трудный вступительный конкурс, потом оказываются неподготовленными к ответственному отношению к учебе. «Берут в руки гитару» и забывают о занятиях. Система вузовского контроля допускает возможную неритмичность в работе, нередко ориентируя на штурм во время экзаменационной сессии.

На вопрос: «Как Вы предпочитаете готовиться к экзаменам?» - только 9,6% ответили, что они обычно готовятся в течение семестра и во время сессии только просматривают материал, 47,6% - как правило, заново изучают материал всего курса по учебнику и конспектам и 42,8% - только по конспектам.

Для выработки тактики и стратегии, обеспечивающих оптимальную адаптацию студента к вузу, важно знать жизненные планы и интересы первокурсника, систему доминирующих мотивов, уровень притязаний, самооценку, способность к сознательной регуляции поведения и т. д. Успешное решение этой проблемы связано с развитием психологической службы вуза.

Преподаватель, читающий лекцию потоку, естественно, не может учитывать индивидуальный темп усвоения каждого студента, способность каждого к анализу и синтезу, уровень развития мышления. Преподавателям труднее заметить изменения психических состояний студента в стрессовых ситуациях, к примеру, зачета или экзамена, уже хотя бы потому, что им не с чем сравнивать их - при слушании лекции студент «растворен» в общей массе аудитории. Не случайно многие студенты-первокурсники, чувствовавшие еще вчера внимание и опеку школьных учителей, в условиях вуза чувствуют себя на первых порах дискомфортно. Новые условия их деятельности в вузе - это качественно иная система отношений ответственной зависимости, где на первый план выступает необходимость самостоятельной регуляции своего поведения, наличие тех степеней свободы в организации своих занятий и быта, которые еще недавно были им

недоступны.
Процесс адаптации каждого студента идет по-разному. Юноши и девушки, имеющие трудовой стаж, легче в быстрее адаптируются к условиям студенческой жизни и быта, вчерашние школьники - к академической работе. Задача студенческой группы - не поиск усредненного варианта включения учащихся в новые виды деятельности, а создание условий для общей оптимальной деятельности.
Во всех вузах обычно специально планируется система мероприятий, способствующая адаптации первокурсников к условиям вуза. К числу наиболее важных мероприятий относятся: работа по формированию и комплектованию академических групп; ритуал «Посвящение в студенты» и чтение курса «Введение в специальность»; выступления ведущих преподавателей и студентов-первокурсников; введение ежемесячной аттестации, что позволяет контролировать самостоятельную работу студентов, вовремя оказывать им необходимую помощь.
Развитие студента на различных курсах имеет некоторые особые черты.
Первый курс решает задачи приобщения недавнего абитуриента к студенческим формам коллективной жизни. Поведение студентов отличается высокой степенью конформизма; у первокурсников отсутствует дифференцированный подход к своим ролям.
Второй курс - период самой напряженной учебной деятельности студентов. В жизни второкурсников интенсивно включены все формы обучения и воспитания. Студенты получают общую подготовку, формируются их широкие культурные запросы и потребности. Процесс адаптации к данной среде в основном завершен.
Третий курс - начало специализации, укрепление интереса к научной работе как отражение дальнейшего развития и углубления профессиональных интересов студентов. Настоятельная необходимость в специализации зачастую приводит к сужению сферы разносторонних интересов личности.
Отныне формы становления личности в вузе в основных чертах определяются фактором специализации.
Четвертый курс - первое реальное знакомство со специальностью в период прохождения учебной практики. Для поведения студентов характерен интенсивный поиск более рациональных путей и форм специальной подготовки, происходит переоценка студентами многих ценностей жизни и культуры.
Пятый курс - перспектива скорого окончания вуза - формирует четкие практические установки на будущий род деятельности. Проявляются новые, становящиеся все более актуальными ценности, связанные с материальным и семейным положением, местом работы и т. п. Студенты постепенно отходят от коллективных форм жизни вуза.
Поиски друга жизни играют на III - IV курсах большую роль, оказывая влияние и на успеваемость, и общественную деятельность студентов. Интерес к противоположному полу занимает значительное место в мыслях и поведении студентов. Но было бы ошибкой видеть в этом негативное явление. Интимные отношения нередко способствуют повышению желания лучше учиться, рабочему настроению, творческой активности. Данные социологов говорят, что, как правило, после некоторого «затишья» семейные пары не остаются в стороне от общественной работы и не выпадают из коллектива. Вступление в брак большинства студентов к концу учебы не ведет к распаду студенческих коллективов, хотя число непосредственных межличностных и межгрупповых контактов среди его членов несколько уменьшается.
Психологическое развитие личности студента - диалектический процесс возникновения и разрешения противоречий, перехода внешнего во внутреннее, самодвижения, активной работы над собой.
Б. Г. Ананьев представлял развитие личности как возрастающую по масштабам и уровню интеграцию - образование подструктур и их усложняющийся синтез. С другой стороны, происходит параллельный процесс возрастающей дифференциации психических функций (развитие, усложнение, «разветвление» психических процессов, состояний, свойств).

Разработанная Лисовским типология студентов выглядит следующим образом:

1. «Гармоничный». Выбрал свою специальность осознанно. Учится очень хорошо, активно участвует в научной и общественной работе. Развит, культурен, общителен, глубоко и серьезно интересуется литературой и искусством, событиями общественной жизни, занимается спортом. Непримирим к недостаткам, честен и порядочен. Пользуется авторитетом в коллективе как хороший и надежный товарищ.
2. «Профессионал». Выбрал свою специальность осознанно. Учится, как правило, хорошо. В научно-исследовательской работе участвует редко, так как ориентирован на послевузовскую практическую деятельность. Принимает участие в общественной работе, добросовестно выполняя поручения. По мере возможности занимается спортом, интересуется литературой и искусством, главное для него - хорошая учеба. Непримирим к недостаткам, честен и порядочен. Пользуется уважением в коллективе.
3. «Академик». Выбрал свою специальность осознанно. Учится только на «отлично». Ориентирован на учебу в аспирантуре. Поэтому много времени отдает научно-исследовательской работе, порой в ущерб другим занятиям.
4. «Общественник». Ему свойственна ярко выраженная склонность к общественной деятельности, которая зачастую преобладает над другим интересами и порой отрицательно сказывается на учебной и научной активности. Однако уверен, что профессию выбрал верно. Интересуется литературой и искусством, заводила в сфере досуга.
5. «Любитель искусств». Учится, как правило, хорошо, однако в научной работе участвует редко, так как его интересы направлены в основном в сферу литературы и искусства. Ему свойствен развитый эстетический вкус, широкий кругозор, глубоко художественная эрудиция.
6. «Старательный». Выбрал специальность не совсем осознанно, но учится добросовестно, прилагая максимум усилий. И хотя не обладает развитыми способностями, но задолженностей, как правило, не имеет. Малообщителен в коллективе. Литературой и искусством интересуется слабо, так как много времени занимает учеба, но любит бывать в кино, на эстрадных концертах и дискотеках. Физкультурой занимается в рамках вузовской программы.
7. «Середняк». Учится «как получится», не прилагая особых усилий. И даже гордится этим. Его принцип: «Получу диплом и буду работать не хуже других». Выбирая профессию, особенно не задумывался. Однако убежден,* что раз поступил, то вуз нужно кончить. Старается учиться хорошо, хотя от учебы не испытывает удовлетворения.
8. «Разочарованный». Человек, как правило, способный, но избранная специальность оказалась для него малопривлекательной. Однако убежден, что раз поступил, то вуз нужно кончить. Старается учиться хорошо, хотя от учебы не испытывает удовлетворения. Стремится утвердить себя в различного рода хобби, искусстве, спорте.
9. «Лентяй». Учится, как правило, слабо, по принципу «наименьшей затраты сил». Но вполне доволен собой. О своем профессиональном призвании не задумывается всерьез. В научно-исследовательской и общественной работе участия не принимает. В коллективе студенческой группы к нему относятся как к «балласту». Иногда норовит словчить, воспользоваться шпаргалкой, приспособиться. Круг интересов в основном в сфере досуга.
10. «Творческий». Ему свойствен творческий подход к любому делу ■- будь то учеба, или общественная работа, или сфера досуга. Зато те занятия, где необходимы усидчивость, аккуратность, исполнительская дисциплина, его не увлекают. Поэтому, как правило, учится неровно, по принципу «мне это интересно» или «мне это не интересно». Занимаясь научно-исследовательской работой, ищет оригинальное самостоятельное решение проблем, не считаясь с мнением признанных авторитетов.
11. «Богемный». Как правило, успешно учится на так называемых «престижных» факультетах, свысока относится к студентам, обучающимся массовым профессиям. Стремится к лидерству в компании себе подобных, к остальным же студентам относится

пренебрежительно. «Обо всем» наслышан, хотя знания его избирательны. В сфере искусства интересуется, главным образом, «модными» течениями. Всегда имеет «свое мнение», отличное от мнения «массы». Завсегдатай кафе, модных дискоклубов.

Успешность обучения определяется таким психическим свойством человека, как обучаемость. Под этим понятием подразумеваются личные особенности (адаптивность, пластичность личности, напряженность мотивации и т. п.) и весь интеллектуальный потенциал человека.

Непосредственная зависимость успешности любой деятельности, в том числе и учебной, в первую очередь от уровня интеллектуального развития. Взаимосвязь между интеллектуальными способностями и деятельностью диалектична: эффективное включение в любую деятельность требует определенного уровня способностей к этой деятельности, которая, в свою очередь, определяющим образом влияет на процесс развития и формирование способностей.

Успеваемость студентов зависит не только от общего интеллектуального развития и специальных способностей, что вполне понятно даже с точки зрения здравого смысла, но также от интересов и мотивов, черт характера, темперамента, направленности личности, ее самосознания и т. п.

В основе направленности личности лежат ее потребности, которые могут быть материальными (потребность в пище, одежде, жилище и т. д.) и духовными (потребность в познании, музыке, книге, труде и т. д.). Потребности предполагают свое дальнейшее удовлетворение и поэтому порождают влечения, желания, стремления, эмоциональные состояния, которые заставляют студента проявлять активность. Потребности могут быть ясно осознанными и неосознанными или осознанными лишь частично. Стремление стать хорошим специалистом, освоить преподаваемые дисциплины, стать эрудированным и культурным человеком - это выражение четко осознанных духовных и материальных потребностей студента.

Важным условием оптимизации потенциальных возможностей личности является ее активность, направленность на определенный вид деятельности. «Именно то, что особенно значимо для человека, выступает в конечном счете в качестве мотивов и целей его деятельности».

Можно выявить мотивы (М) учебной деятельности: M_t - направленность на приобретение знаний; M_2 - направленность на получение профессии; M_3 - направленность на получение диплома. Среди мужчин преобладает направленность на получение профессии, в среде женщин - на получение диплома.

Обнаружена прямая корреляционная связь между направленностью на получение знаний и уровнем академической успешности. Направленность на получение профессии и направленность на получение диплома не отражаются непосредственно на результатах академической успешности. Отсутствие взаимосвязи между направленностью на получение диплома и академической успешностью мы объясняем тем, что, как показывает ряд данных, зачастую студенты при подготовке к экзаменам применяют «штурм», который далеко не всегда приводит к положительным результатам. Отсутствие взаимосвязи между направленностью на получение профессии (M_2) и успешностью обучения объясняется, по-видимому, тем, что при выраженной избирательности интересов студенты делят изучаемые дисциплины на «нужные» и «ненужные» для их профессионального роста. Студенты, нацеленные на получение знаний, характеризуются чувством долга, целеустремленностью, сильной волей, умением мобилизовать свои физические и психические силы на учебу, высокой регулярностью учебной деятельности. Комплекс всех этих черт в совокупности с направленностью на получение знаний и обеспечивает высокую учебную успешность.

В процессе работы со студентами педагог должен учитывать не только уровень и структуру мотивации, но также энергетический, умственный потенциал и целый ряд жизненных обстоятельств. Так, если у студента большой перерыв в учебе или он с трудом

адаптируется к новой форме обучения, задача педагога будет состоять в том, чтобы научить студента оптимальной организации труда. При хороших же потенциальных возможностях, высокой интеллектуальной лабильности студента, которая служит критерием хорошей обучаемости, педагог имеет основания предъявить к нему более высокие требования, апеллировать к его волевым качествам. Одной из важных потребностей является потребность в общении. В общении студенты познают не только других, но и себя, овладевают опытом социальной жизни. Потребность в общении способствует установлению многообразных связей, развитию товарищества, дружбы, стимулирует обмен знаниями и опытом, мнениями, настроениями и переживаниями. Также одной из важнейших потребностей личности является потребность в достижениях. Жизнь студентов специфична по возможностям удовлетворения ряда потребностей. Имеются известные ограничения в удовлетворении их духовных и материальных потребностей в соответствии с требованиями учения в вузе и будущей профессии.

Наряду с ситуативными мотивами, непосредственно побуждающими к деятельности, важную роль играют мотивы, воплощающие в себе устремления направленности студента в будущее. Важным элементом направленности личности являются: разнообразные по содержанию интересы к преподаваемым предметам, спорту, музыке, технике и т. д. Они различаются также по устойчивости, широте влияния на деятельность. Устойчивый интерес студента к своей будущей профессии вызывает у него активность, творчество, стремление быстрее и лучше овладеть специальностью. Возникновение глубокого и устойчивого интереса студентов к учению, различным предметам является важным условием успешного формирования их личности. Познавательные интересы могут развиваться, но могут и затухать. Причиной затухания интереса к учению может быть появление больших трудностей, недостатки в методике обучения, организации учебных занятий.

В деятельности и развитии студентов большую роль играет мировоззрение - система представлений, убеждений, взглядов на окружающую действительность. Оно проявляется в понимании и оценке действительности, различных событий и фактов, в социальном поведении человека, его поступках, деятельности, накладывает отпечаток на чувства, волю, мотивы. Существенные особенности в поведении и деятельности студентов вызываются различиями в темпераментах. Темперамент влияет не только на проявление чувств или скорость переключения внимания, но и на другие психические процессы, а также на проявление черт характера, на поведение студентов на занятиях, на их реакции в сложных ситуациях, на вопросы, задания, оценки. Темперамент влияет на ход и результаты различных видов деятельности.

Также в деятельности студентов проявляется и их характер - относительно устойчивый психический склад человека. Это совокупность черт, влияющих на все его поведение. Характер студента представляет собой целостное образование, состоящее из ряда черт, которые можно классифицировать по группам. Это, во-первых, группа интеллектуальных черт - наблюдательность, рассудительность, гибкость ума; во-вторых, группа эмоциональных черт - уверенность, жизнерадостность, бодрость; в-третьих, группа волевых черт - целеустремленность, инициативность, выдержка, решительность, мужество и др.; четвертая группа - нравственные черты: чувство долга, честность, правдивость и др. Характеры делятся на слабые и сильные, замкнутые и эгоистичные, цельные и противоречивые. Главное, что раскрывает характер студента, - это поступки и действия, особенно поведение в коллективе, успеваемость и общественная работа. Характер формируется в процессе деятельности в зависимости от ее мотивов и общего отношения студента к окружающей действительности.

В деятельности студентов ярко проявляются способности, то есть такие их психологические особенности, которые позволяют успешно овладеть программой вуза, эффективно совершенствоваться как будущим специалистам. В структуру способностей входят внимательность, наблюдательность, определенные качества мышления, памяти и т.

д. Способности студентов развиваются вместе с совершенствованием их внимания, памяти, творческого воображения, мышления и других психических процессов и свойств личности, а также путем компенсации недостающих качеств. Способности складываются на основе закрепления и проявления свойств человека в связи с особенностями его деятельности.

Опосредствованно на успеваемость оказывает влияние и тип конституции (телосложения) студента, которому соответствует определенный тип реактивности организма, тип нервной системы. Пикники более реактивные, быстро расходуют силы, и поэтому им лучше давать вначале более трудные задачи, постепенно упрощая их к концу занятий. Они чаще требуют повторения пройденного материала, т. к. у них хуже долговременная память. Их лучше опрашивать в числе первых, т. к. благодаря значительной реактивности они быстрее теряют рабочий тонус. При обучении пикников хорошо практиковать краткие, но частые паузы в учебной работе. Другое дело астеники. Их реактивность позволяет давать им задачи с возрастающей сложностью, им реже необходимо повторение пройденного материала. На экзаменах их можно опрашивать в числе последних, т. к. они лучше сохраняют рабочий тонус; их организм, нервная система более выносливы. При их обучении паузы могут быть значительно реже, и это не снижает их работоспособности.

Влияют на успеваемость и особенности самосознания и самопонимания. В исследованиях установлена достаточно устойчивая и подтверждающаяся на разных выборках зависимость успешности обучения от таких особенностей самосознания, как степень адекватности самооценки. В отсев попадают студенты при излишней самоуспокоенности, беззаботности и неадекватности самооценки.

Экспериментально установлена взаимосвязь интеллектуального развития и успеваемости студентов разных вузов, специальностей и курсов. Плохую успеваемость нередко имеют молодые люди, обнаружившие низкую продуктивность по данным интеллектуальных тестов; более того, значительная часть этих студентов отчисляется уже с первых курсов. Диагностировать, а потом и применить активно формирующий метод, позволяющий студенту преодолеть трудности в учебе, раскрыть конкретные психологические действия для совершенствования индивидуализации процесса обучения - вот основная цель.

Сила нервной системы обеспечивает работоспособность, возможность длительное время быть сосредоточенным на изучаемом материале. Не влияя непосредственно на уровень учебной успешности, она сказывается на приемах работы, способах подготовки учебных заданий. Лабильность нервной системы, обеспечивающая скорость мыслительных реакций, связана высокой корреляционной зависимостью с интеллектуальными свойствами и таким образом непосредственно воздействует на продуктивность учебной деятельности.

Лабильность и сила нервной системы влияют на отбор приемов деятельности, в частности учебной. Стилем учебной деятельности называется предпочтительно используемая индивидом совокупность приемов самоподготовки, учебной работы.

Студенты с сильной нервной системой компенсируют нерегулярность учебной деятельности «авралом», занятиями по ночам; будучи малотревожными, они легко используют при ответах на экзамене шпаргалки и т. п. Студенты со слабой нервной системой, накопив в результате несистематической работы большое количество неизученного материала, не могут работать за счет сна. Их тревожность на экзамене, куда они приходят плохо подготовленными, мешает им выявить даже имеющиеся знания. Так нерегулярность работы в сочетании со слабой нервной системой становится причиной неуспеваемости студентов, а зачастую - и отчисления их из вуза. Только 37,3% исследованных студентов считают необходимым заниматься регулярно, остальные предпочитают «штурмовать» материал в экзаменационную сессию.

Значительная часть студентов даже в период экзаменационной сессии не считает необходимым работать напряженно, занимается лишь часть дней, отведенных на подготовку к экзаменам (многие используют 1-2 дня «для чтения лекций»). Это 66,7%

первокурсников, 92,3% пятикурсников. Многие идут на экзамен, по собственному признанию, подготовившись не по всем выделенным преподавателям вопросам (58,3% первокурсников, 77% пятикурсников).

Из приемов учебной деятельности значительно повышает эффективность учебного труда прием предварительной подготовки к предстоящей лекции, актуализация необходимых для ее восприятия знаний. Особенно он ценен в математике и других точных науках. К сожалению, к этому приему прибегает столь малое количество студентов (15% пятикурсников, 16,7% вечерников, 14% первокурсников), что практически приходится констатировать отсутствие его в арсенале наших студентов.

К приемам учебной деятельности относится также углубленное изучение студентами наиболее важных, профессионально значимых учебных дисциплин. Среди первокурсников этим приемом пользуются 75%, среди пятикурсников - 84,6%.

В арсенале студентов имеется также прием предпочтительного начала самостоятельных занятий с трудных (легких) предметов. Очень часто в рекомендациях по научной организации умственного труда даются жесткие установки на начало занятий с трудных предметов. Между тем типологические исследования показывают, что здесь не может быть универсального рационального приема. Малоподвижные флегматики медленно втягиваются в работу, поэтому им лучше начинать занятия с легких предметов. Быстро утомляющиеся меланхолики со слабой нервной системой вряд ли могут оставлять сложные предметы на конец. Им следует за трудный материал приниматься со свежими силами. Своеобразно отношение студентов к экзаменам. Многие из них, даже указывая на большие нервные затраты (37,5% первокурсников, 54,6% пятикурсников и 67% вечерников), тем не менее выступают против отмены экзаменов, т. к. подготовка к ним помогает систематизировать знания, углубить понимание материала, ликвидировать пробелы (75% первокурсников, 54,6% пятикурсников). Значительная часть студентов стремится рационализировать свою учебную деятельность, найти наиболее эффективные приемы изучения материала. Успешность их усилий в данной области зависит от уровня развития: 1) интеллекта, 2) самоанализа, 3) воли. Недостаточный уровень развития любого из этих свойств приводит к существенным просчетам в организации самостоятельной работы, следствием чего и является низкий уровень регулярности занятий, неполная подготовленность к экзаменам. Легко усваивая учебный материал, интеллектуально более развитые студенты в обычных, рассчитанных на среднего студента условиях обучения не стремятся к выработке рациональных приемов усвоения знаний. Этот стиль учебы - штурмовщина, риск, недоучивание материала - складывается еще в школе. Потенциальные возможности таких студентов остаются нераскрытыми, особенно при недостаточном развитии воли, ответственности, целеустремленности личности. В связи с этим возникает необходимость дифференцированного обучения, особенно в вузе. Принцип «от каждого по способностям» должен пониматься не как снижение требований при равнении на слабых, а как повышение требований к способным студентам. Только при таком обучении полностью реализуются интеллектуальные и волевые способности каждой личности, только тогда возможно гармоничное ее развитие. Студенты с более высоким уровнем регулярности учебной работы являются по самооценке более волевыми, тогда как занимающиеся менее регулярно больше рассчитывают на свои интеллектуальные возможности. Существует два типа студентов - с высоким и, низким уровнем регулярности учебной деятельности. Умение работать систематически даже при средних интеллектуальных способностях обеспечивает студентам устойчивую высокую успеваемость. Отсутствие умения организовать себя, равномерно распределять учебные занятия даже при наличии достаточно развитого интеллекта ослабляет способность к усвоению программного материала и препятствует успешной учебе. Следовательно, отсутствие систематичности учебных занятий является одним из значимых факторов отсева студентов. Эмоциональные состояния, уровень развития волевых качеств, особенности психосоциотипа студента существенно влияют на учебный стиль и

успешность обучения, на характер взаимоотношений с однокурсниками и преподавателями. К оптимизации учебного процесса психология и педагогика могут подходить с разных позиций: совершенствования методов обучения, разработки новых принципов построения учебных программ и учебников, совершенствования работы деканатов, создания психологической службы в вузах, индивидуализации процесса обучения и воспитания при условии более полного учета индивидуальных особенностей обучающегося и др. Во всех этих подходах центральное звено - личность обучающегося. Знание психологических особенностей личности студента - способностей, общего интеллектуального развития, интересов, мотивов, черт характера, темперамента, работоспособности, самосознания и т. д. - позволяет изыскивать реальные возможности их учета в условиях современного массового обучения в высшей школе.

КОНТРОЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ

1. Что такое жизненный цикл человека?
2. Что такое возрастные кризисы? Охарактеризуйте наиболее важные критические периоды.
3. Сопоставьте теории Пиаже и Валлона о когнитивном развитии ребенка.
4. Охарактеризуйте этапы нравственного развития. Существует ли специфика нравственного развития женщин?
5. Проведите сравнительный анализ психологических концепций развития личности.
6. Охарактеризуйте психосоциальную концепцию развития личности Эриксона.
7. Каковы психологические особенности дошкольного возраста?
8. Почему подростковый возраст называют «трудным»?
9. Какие факторы могут приводить к нарушению социализации подростка?
10. Какие методы коррекции применяются при работе с «трудными» учащимися?
11. Каковы психологические особенности юношеского возраста?
12. Какие типы познавательной деятельности можно встретить у студентов?
13. Какие группы студентов можно выделить в зависимости от отношения к учебе?
14. Устарела ли типология студентов, предложенная В. Т. Лисовским?
15. Какие типы студентов можно выделить в современный период рыночных реформ?
16. Как менялось понимание «идеального студента»?
17. Зачем нужно психолого-педагогическое изучение личности студента?

ЛИТЕРАТУРА

1. *Абрамова Г. С.* Возрастная психология. М., 1997.
2. *Альперович В.* Социальная геронтология. Ростов н/Д, 1997.
3. *Беличева С. А.* Основы превентивной психологии. М., 1993.
4. *Годфруа. Ж.* Что такое психология. М., 1997.
5. *Кащенко В. П.* Педагогическая коррекция. М., 1994.
6. *Обухова Л.Ф.* Возрастная психология. М., 1996.
7. Практическая психология образования. М., 1997.
8. *Маркова А. К., Лидере А. Г., Яковлева Е. Л.* Диагностика и коррекция умственного развития в школьном и дошкольном возрасте. Петрозаводск, 1992.
9. *Абрамова Г. С.* Практикум по возрастной психологии. М., 1998.
10. *Адлер А.* Понять природу человека. СПб., 1997.
11. *Ануфриев А.Ф., Костромина С. Н* Как преодолеть трудности в обучении детей. М., 1998.
12. *Блонский П. П.* Психология младшего школьника. М., Воронеж, 1997.
13. *Божович Л. И.* проблемы формирования личности. М., Воронеж, 1995.
14. *Бринкли Д.* Спасенный светом: что вас ждет после смерти. М., 1997.

15. *Вроно Е.М.* Несчастливые дети - трудные родители. М., 1997.
16. *Выготский Л. Я.* Вопросы детской психологии. СПб., 1997.
17. *Данилов Е.Е.* Практикум по возрастной и педагогической психологии. М., 1998.
18. *Еникеева Д. Д.* Несчастливый брак. М., 1998.
19. Популярная психология для родителей. М., 1997.
20. *Захаров А. И.* Что снится детям. М., 1997.
21. *Карабанова О. А.* Игра в коррекции психического развития ребенка. М., 1997.
22. *Козырева Е.А.* Программа психологического сопровождения школьников, их учителей и родителей с 1 по 11 класс. М., 1997.
23. *Корсакова Н. К.* Неуспевающие дети: нейропсихологическая диагностика трудностей в обучении младших школьников. М., 1997.
24. *Кошелева А. Д., Алексеева Л. С.* Диагностика и коррекция гиперактивного ребенка. М., 1997.
25. *Кудрявцев В. Т.* Смысл человеческого детства и психическое развитие ребенка. М., 1997.
26. *Кулагина И. Ю.* Возрастная психология: развитие ребенка от рождения до 17 лет. М., СПб., 1997.
27. *Молодцова Т.Д.* Психолого-педагогические проблемы предупреждения дезадаптации подростков. Ростов н/Д, 1997.
28. *Немое Р. С.* Психология. Т 2. М., 1998.
29. *Паренс Г.* Агрессия наших детей. М., 1997.
30. Психокоррекционная работа с тревожными детьми младшего школьного возраста. Саранск, 1997.
31. Руководство практического психолога: готовность к школе: развивающие программы. М., 1998.
32. *Рычкова Н.А.* Поведение: расстройства у детей: диагностика, коррекция и психопрофилактика. М., 1998.
33. *Славина Л. С.* Трудные дети. М., Воронеж, 1998.
34. *Штерн В.* Умственная одаренность:психологические методы испытания умственной одаренности в их применении к детям школьного возраста. СПб., 1997.
35. Энциклопедия психологических тестов для детей. М., 1998.
36. *Шульга Т. И., Олиференко Л. Я.* Психологические основы работы с детьми группы риска в учреждениях социальной помощи и поддержки. М., 1997.
37. *Пиаже Ж.* Речь и мышление ребенка. М., 1996.
38. *Байярд Дж.* Ваш беспокойный подросток. С, 1991.
39. *Экман П.* Почему дети лгут? М., 1993.
40. *Эриксон Э.* Детство и общество. Обнинск, 1993.
41. *Эльконин Д. В., Драгу нова Т. В.* Возрастные и индивидуальные особенности младших школьников. М., 1970.
42. *Бютнер К.* Жить с агрессивными детьми. М., 1991.
43. *Аръес Ф.* Человек перед лицом смерти. М., 1992.
44. *Леей В. Л.* Нестандартный ребенок. М., 1983.
45. *Кон И. С.* Психология старшеклассника. М., 1980.
46. Социология молодежи. М., 1996.
47. Психологическая коррекция умственного развития учащихся. М., 1990.

Серия «Учебники, учебные пособия»

Столяренко Людмила Дмитриевна
ОСНОВЫ ПСИХОЛОГИИ
Редактор В. Горбов
Корректоры А. Колесникова, С. Пономарева
Художник С. Каштанов
Оригинал-макет А. Ильинова
Лицензия ЛР № 065194 от 2 июня 1997 г.
Сдано в набор 01.12.98 г. Подписано в печать 09.03.99 г. Формат 84x108 1/ . Бумага газетная. Гарнитура Школьная. Тираж 10 000 Заказ № 67
Издательство «Феникс» 344007, г. Ростов-на-Дону, пер. Соборный, 17.
Отпечатано с готовых диапозитивов в ЗАО «Книга» 344019, г. Ростов-на-Дону, ул. Советская, 57.

Текст взят с психологического сайта http://www.myword.ru